¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas

¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas

Fernando Garcés Velásquez

Programa de Investigación
Estratégica en Bolivia

UNIVERSIDAD ANDINA
SIMON BOLIVAR
Ecuador

La Paz, Bolivia

2009

Garcés Velásquez, Fernando
¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas / Fernando Garcés V. -- La Paz, Fundación PIEB; Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2009.
xvii; 257 p.; lam.; fots.: 23 cm. -- (Serie Investigaciones Coeditadas)

D.L.: 4-1-832-09
ISBN: 978-99954-32-47-8: Encuadernado
978-9979-19-230-6 (Ecuador)

QUECHUA / LENGUA QUECHUA / CULTURA / IDENTIDAD CULTURAL LENGUA MATERNA / ENSEÑANZA-QUECHUA / CONOCIMIENTO QUECHUA / PROGRAMAS DE ENSEÑANZA / POLÍTICA LINGÜÍSTICA / POLÍTICA CULTURAL / INTERCULTURALIDAD / EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE / REFORMA EDUCATIVA / DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA / HISTORIA LINGÜÍSTICA-QUECHUA / EPISTEMOLOGÍA-QUECHUA / RACISMO / MULTICULTURALISMO / ESCRITURA-TEJIDOS ANDINOS / ENSEÑANZA ORAL / ENSEÑANZA ESCRITA / COCHABAMBA-BOLIVIA

1. título **2.** serie

El texto original de este libro fue escrito para la obtención del título de Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos, por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

D.R. © Fundación PIEB, julio 2009
Edificio Fortaleza. Piso 6. Oficina 601
Avenida Arce 2799, esquina calle Cordero
Teléfonos: (591-2) 2432583 - 2431866
Fax: (591-2) 2435235
Correo electrónico: fundacion@pieb.org
Servicio Informativo: www.pieb.com.bo
Casilla: 12668
La Paz, Bolivia

D.R. © Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Calle Toledo N22-80
Teléfonos (593-2) 3228085 - 2993600
Fax: (593-2) 3228426
Correo electrónico: uasb@uasb.edu.ec
Página web: www.uabs.edu.ec
Casilla: 17-12-569
Quito, Ecuador

Edición: Hugo Montes Ruiz
Diseño gráfico de cubierta: PIEB
Diagramación: Alfredo Revollo Jaén
Impresión:

Producción: Plural Editores.
Av. Ecuador 2337, esq. c/ Rosendo Gutierrez 595
Tel.: 2411018 / casilla 5097, La Paz, Bolivia
E-mail: plural@plural.bo / www.plural.bo

Impreso en Bolivia
Printed in Bolivia

A Ligia (†) y a Hiram,
las raíces de mi *yachakuy*.

A Luis Hiram, a Joaquín Amador y a José Ignacio,
la esperanza de un *parlay* y un *yachakuy* para amar,
no para destruir.

Reconocimientos

¡Qué pobre resulta el papel para agradecer! Yo prefiero agradecer con un buen abrazo, con una guitarreada o con una mirada. Pero aunque no pueda decir *gracias* de las formas que son de mi preferencia, es necesario hacerlo por este medio. Quisiera expresar mi agradecimiento a las siguientes personas e instituciones:

A Marcelo Farfán, por haberme facilitado parte del tiempo de la Universidad para hacer los primeros cursos del doctorado.

A Sebastián Granda, por invitarme a dar los cursos en la Maestría de Educación Intercultural de la Universidad Salesiana. Gracias a ellos pude reflexionar varios aspectos referentes al conocimiento, al currículo, a la epistemología y a la interculturalidad. En Bolivia, Froilán Condori me invitó a hacer el trabajo sobre las ramas diversificadas del currículo para el CENAQ, y gracias a ese esfuerzo pude sistematizar varias ideas de lo aprendido con las comunidades quichuas y quechuas.

A Florencia Mallon, quien me invitó a la Conferencia *Narrando Historias Indígenas* en Madison; en esa oportunidad pude afinar varias de mis reflexiones y apuntes previos sobre *Conosur* y sobre la relación oralidad-escritura.

A Adán Pari, por permitirme grabar la conversación que tuvimos sobre su participación en la elaboración de los módulos de la Reforma Educativa.

A los compañeros y compañeras de CENDA, especialmente a Pablo Regalsky, Teresa Hosse, Zenobio Siles, Julia Román, Adolfo Mendoza, Sergio Vásquez y Sarela Paz. Es casi imposible sentarse a la mesa con Pablo y no aprender cómo opera el capitalismo y cuáles son sus verdaderos mecanismos de dominación. Si esta investigación pudo llegar a su final se debe, en gran parte, al tiempo que generosamente me brindó la Tere a pesar de los correteos constitucionales y las urgencias políticas. Pude precisar los datos de *Conosur* gracias a los aportes de Zenobio y Julia, que siempre estuvieron dispuestos a facilitarme la información que les pedí. Con Adolfo y Sergio, durante el proceso constituyente, compartimos trabajos, broncas, esperanzas y horas interminables de debates y argumentaciones. En el camino de mis conversaciones con Sarela, encontré temáticas e intereses comunes que estimularon varias de las ideas desarrolladas aquí.

A los compañeros y compañeras de las comunidades de Raqaypampa y Ayopaya, por donde he caminado estos últimos ocho años. Gracias a ellos y a ellas, el *parlayninchik* y el *yuyayninchik* sobre los que pretende hablar este libro se hicieron carne, sueños y sangre.

A Catherine Walsh, por su apoyo en la construcción de esta palabra y de estas ideas. A través de distintos tiempos y espacios, la Cathy me ayudó a ir armando este tejido de reflexión y me empujó a revisar mis certezas desde su persistente crítica.

A la Universidad Andina Simón Bolívar, por acogerme y ofrecerme las mejores condiciones para realizar los cursos del doctorado durante mis estadías en Quito.

A Virginia Zavala y a Enrique Ayala, por el trabajo que les supuso ser parte del tribunal de defensa de la tesis, así como por sus valiosos comentarios e interpelaciones.

A todos mis compañeros y compañeras "Decules", pero especialmente a Ariruma Kowii, Doris Lamus, Adolfo Albán, Patricio Noboa, Gabriel Kaplún y Luis Fernando Villegas. El camino recorrido en la edición promiscua de ese texto *texido* con el Ari, con Doris, Adolfo y el Pato me ayudó a pensar las conexiones entre interculturalidad, poscolonialidad y subalternidad. Los tiempos, palabras e historias compartidos con Gabriel me volvieron a mis orígenes freirianos, mientras que la sencillez de mi tocayo Luis Fernando, combinada con su brillante lucidez filosófica y política, me recuerdan permanentemente dónde está el sentido del quehacer académico.

A mi hermano Armando Muyulema, por mantener vivo a lo largo de todos estos años nuestro *minkanakuy*, ese "encargarnos mutuamente" que se armó en la complicidad de largas horas cuencanas de *parlay* y *yuyay*. Los días compartidos en Madison y sus comentarios a mis letras han alimentado mucho de lo aquí escrito.

A mi comadre Gardenia Chávez, a Gabriela Bernal, a Patricio Guerrero y a Sebastián Granda, por tener siempre abiertas las puertas de sus casas y por estar siempre dispuestas y dispuestos a saborear las delicias de la conversación, la esperanza, la problematización de nuestras prácticas y las notas de una guitarra.

A los compañeros y compañeras dirigentes, asesores y técnicos de apoyo del Pacto de Unidad (¡qué pena no poder nombrarlos y nombrarlas a todos y todas!), formado por organizaciones indígenas, originarias, campesinas y de colonizadores, por permitirme, dentro del proceso constituyente, imaginar otros mundos en los que la resignación y la desesperanza no tienen lugar.

A Soledad Guzmán, mi compañera y amiga, por haber compartido largas noches de trabajo, por ser mi interlocutora, por haber aguantado mis madrugadas y mis encierros de fin de semana. Y sobre todo por haberme empujado a terminar la investigación cuando estuve a punto de abandonarla.

A Joaquín Amador, a Luis Hiram y a José Ignacio, por haberme traído a tierra cada vez que salía de mis encierros y andaba pensando las palabras y las ideas para esta escritura. Asimismo, quiero agradecerle al Hiramcho su oferta: la noche que terminé de escribir el último capítulo me dijo: "Papi, en tu tesis, ¿sólo tienes que escribir, o también puedes dibujar? Si tienes que dibujar, yo te puedo ayudar". Le respondí que si llegaba a necesitar su ayuda se la pediría, pero ahora aprovecho para decirle: "Lamentablemente esta tesis está llena de escritos y sólo tiene un par de dibujos. Espero que cuando crezcas, si tienes que hacer una tesis, la puedas hacer con dibujos".

¡Anchata agradeceykichis, compañeros y compañeras!

Fernando Garcés V.

Cochabamba, 15 de diciembre de 2008

Índice

Reconocimientos vii

Prólogo xiii

Introducción 1

Capítulo I
La matriz colonial de ordenamiento lingüístico y epistémico en el ámbito andino 7

Eurocentrismo, modernidad y los *sistemas mundiales* 8

Colonia y colonialidad epistémica y lingüística 13

Conocimiento científico y uni-versal 38

Capítulo II
Políticas de la diferencia y capitalismo colonial global 47

¿Cambios en el capitalismo global, o "el mismo caballero con otro terno"? 48

Políticas de la diferencia, posmodernidad y poscolonialismo 59

Desigualdad y exclusión en la modernidad global 72

Capítulo III
Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia 77

Multi, pluri e interculturalidad: ¿políticas de la diferenciación colonial? 78

Las políticas de la diferencia en Bolivia 82

La articulación de lo global y lo nacional: políticas educativas globales y educación intercultural bilingüe (EIB) 88

Las políticas lingüísticas en el marco de la Reforma Educativa 92

Las políticas epistémicas en el currículo de la RE 96

Políticas de la diferencia y representaciones lingüísticas y epistémicas 102

Capítulo IV
Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas en los textos de la Reforma Educativa 105

Los módulos de la Reforma Educativa y la serie Chaski Aru 106

El quechua en los textos de la Reforma Educativa 112

El conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa 134

¿*Texiendo* textos? Escritura y tejidos andinos 147

¿Interculturalidad o colonialidad linguoepistémica? 150

Capítulo V
Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas en el periódico *Conosur Ñawpaqman* 153

El periódico *Conosur Ñawpaqman*: el contexto 154

La política de la oralidad escrita 161

Yachayninchik~Yachayniyku o el carácter político del conocimiento quechua 183

Repensando políticas lingüísticas y epistémicas 198

Conclusiones 203

Bibliografía 213

Anexos 243

Siglas y abreviaturas empleadas en el texto

ADN:	Acción Democrática Nacionalista
ANAPQUI:	Asociación Nacional de Productores de Quinua
BM:	Banco Mundial
BID:	Banco Interamericano de Desarrollo
CEA:	Consejo Educativo Aimara
CEGM:	Consejo Educativo Guaraní Mboarakuaguasu
CENAQ:	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CENDA:	Centro de Comunicación y Desarrollo Andino
COB:	Central Obrera Boliviana
CONAMAQ:	Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu
CORACA:	Corporación Agraria Campesina
CRSUCIR:	Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa
CSUTCB:	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CSUTCOA:	Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos Originarios de Ayopaya
DINEIB:	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DIREIB:	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
D. S.:	Decreto Supremo
EIB:	Educación intercultural bilingüe
ETARE:	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
FDMCC:	Federación Departamental de Mujeres Campesinas de Cochabamba "Bartolina Sisa"
FNMCB-BS:	Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa"
FRUTCAS:	Federación Regional Única de Trabajadores Campesinos del Altiplano Sud
FSUTCC:	Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba
GTZ:	Agencia de Cooperación Técnica del Gobierno Alemán
INRA:	Instituto Nacional de Reforma Agraria
I. P.:	Instrumento Político
Kh:	*Khipukamana* (módulo de Matemática en quechua)

KQ:	*Kawsayninchikmanta qillqaspa* (serie Chaski Aru)
LPP:	Ley de Participación Popular
LRE:	Ley de Reforma Educativa
MAS:	Movimiento al Socialismo
MIR:	Movimiento de la Izquierda Revolucionaria
MNR:	Movimiento Nacionalista Revolucionario
NEBA:	Necesidades Básicas de Aprendizaje
ONG:	Organización no Gubernamental
OTB:	Organización Territorial de Base
PCÑ:	Periódico *Conosur Ñawpaqman*
PEIB:	Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe
PODEMOS:	Poder Democrático Social
Q:	*Qillqakamana* (módulo de Lenguaje en quechua)
RE:	Reforma Educativa
RQ:	*Ruwayninchikmanta Qillqana* (serie Chaski Aru)
SQ:	*Siminchikmanta Qillqana* (serie Chaski Aru)
UMOPAR:	Unidad Móvil para el Patrullaje Rural
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNST-P:	Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (Reforma Educativa)
YQ:	*Yachayninchikmanta Qillqana* (serie Chaski Aru)
Y:	*Yachakuspallapuni* (serie Chaski Aru)

Prólogo

Desde hace al menos cuatro décadas, la crítica a la sociedad moderna e industrial no ha cesado de insistir en que ésta representó y representa un poder hegemónico y universalizante, reflejando de esta manera su imagen del *otro*, su *alter ego*, como siempre ha sido la producción de los subalternos que se han constituido en sociedades subalternas, unas veces resistiendo y buscando nuevas alternativas y, otras, asumiendo su estado de vida en la neocolonialidad. En efecto, un poder hegemónico moderno no puede constituirse sin la producción de sus márgenes, sus *otros*, sus excluidos o los incluidos funcionalmente, como sucedió con los indios en la América indígena, especialmente en las políticas educativas de la Bolivia republicana, como se muestra en los estudios de Choque y Quisbert, Martínez y Yapu[1]. Desde este punto de vista, resultaría superfluo señalar la relación entre modernidad y colonialidad, salvo si se le da un tratamiento heurístico para seguir elaborando sobre el problema y conducir a su superación.

No obstante, cabe advertir que esfuerzos de crítica a la sociedad moderna son diversos. Así, tras las dos guerras mundiales del el siglo XX, los intelectuales y académicos agrupados en torno a la teoría crítica, siguiendo la tradición marxiana y sin desprenderse necesariamente de las ideas kantianas sobre la crítica de la Ilustración, cuestionaron frontalmente la tradición del humanismo moderno racionalizante y cosificante de las relaciones sociales. Esto puede encontrarse, por ejemplo, en las reflexiones de Theodor Adorno acerca de la educación y la emancipación. Por su lado, los académicos franceses expusieron igualmente los efectos de la sociedad moderna: unos, como Georges Friedmann, criticaron los impactos de la industrialización tecnológica sobre el trabajo humano, y otros llevaron sus críticas al plano filosófico, como François Lyotard, cuyo libro *La condición postmoderna* tuvo mucho eco entre los intelectuales, especialmente entre los norteamericanos. Sucedió algo similar con los trabajos de Foucault y Derrida, base fundamental para los teóricos postcoloniales, feministas, etc. Por otro lado, surgieron críticas al modelo de desarrollo —particularmente al modelo de desarrollo económico—, como los trabajos de Furtado y de Mendes[2], a los que podemos sumar el de Wallerstein[3] sobre la economía-mundo.

En América Latina, y especialmente sobre los Andes, existen experiencias y posiciones diversas. Se puede mencionar los trabajos de John Murra, que

---

1 Véase Roberto Choque y Cristina Quisbert: *Educación indigenal en Bolivia*. La Paz, IBIS Dinamarca, 2006; Françoise Martínez: *Qu'ils soient nos semblables, pas nos égaux. L'école bolivienne dans la politique de "régénération nationale" 1898-1920*. Tesis de doctorado. Universidad de Tours, 2000; Mario Yapu: "Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños. Breve reseña histórica". *Umbrales* 15. La Paz, CIDES/UMSA, 2006: 231-286.

2 Véase Celso Furtado: *A economía latinoamericana*. São Paulo, 1976; y Cándido Mendes (comp.): *Le mythe du développement*. París, Seuil, 1977.

3 Immanuel Wallerstein: *The Modern World-System, I. Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Nueva York, Academic Press, 1974.

constituyen indudablemente un aporte capital para tematizar el mundo andino desde la etnohistoria, tanto en el campo del conocimiento como en los de la economía y la política. Posteriormente, distintos etnohistoriadores y antropólogos contribuyeron con informaciones y datos empíricos sobre la tecnología, la agricultura, los textiles o las estructuras de poder[4]. Quizá el ámbito de la historia de las lenguas y las políticas lingüísticas referidas al contexto boliviano —y especialmente durante la República— haya merecido menor atención, con excepción del trabajo sobre las lenguas oprimidas o subalternas realizado por Xavier Albó en los años setenta. A partir de esa década se introdujo el tema del colonialismo interno y el desafío de cómo repensar la historia desde los propios dominados, en este caso, desde los indígenas. De este modo, se ha cuestionado los sistemas y contenidos de la dominación —las microdominaciones instituidas en las relaciones sociales como indicios de las prácticas coloniales o neocoloniales—, mostrando así la pervivencia de las lógicas de dominación, con sus rupturas y continuidades, mediante discursos, silencios y prácticas oficiales o no oficiales.

Es precisamente en esta línea de reflexión donde se presenta con naturalidad la problemática de la lengua y educación, lengua y conocimiento, lengua y poder, cuestiones a las que se consagra este libro de Fernando Garcés. En efecto, *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas* se sitúa en la intersección de múltiples desafíos: entre lo teórico y lo práctico, entre lo científico y lo político, entre lo estructural y lo situacional, etc. De las diversas opciones de análisis tratadas, me parece interesante mencionar la corriente de los *New Literacy Studies*, que vincula estrechamente el conocimiento y la enseñanza de la lengua al contexto, a las ideologías y a las relaciones sociales de poder. No obstante, conviene resaltar que el autor empuja su desafío aun más allá, y a la vez se esfuerza por concentrar la investigación en "casos" concretos, sin que ello comprometa la exigencia de considerar los múltiples factores en el análisis, además de enfatizar los procesos que afectan a la transformación de epistemes, contribuyendo así a la identificación de los elementos (objetos o sujetos) —y sus articulaciones— que perviven en la gramática de la dominación neocolonial y republicana.

Estoy seguro de que estudios empíricos de este tipo no son obstáculo para pensar y generar teorías nuevas, y también creo que son una manera de luchar contra las críticas vacuas tan frecuentes en nuestro medio. Justamente en virtud de este desafío teórico y político de la investigación he aludido a diversos momentos y tendencias de la producción de la crítica de datos y conceptos, pues si bien el libro trata una cuestión específica en torno al conocimiento quechua y el uso de esta lengua, también se plantea como un aporte a los estudios culturales,

---

4 Denise Arnold: "Algunos aportes de las ciencias sociales para la teología andina", en Josef Estermann (coord.), *Teología andina. El tejido diverso de la fe indígena*, tomo I. La Paz, ISEAT y Plural editores, 2006. Véase también Juan van Kessel: "Economía bidimensional. Dos paradigmas de meta-economía comparados: el andino tradicional y el cristiano medieval", en Estermann (coord.), *Teología Andina. El tejido diverso de la fe indígena*, tomo II. La Paz, ISEAT y Plural editores, 2006.

declarando explícitamente su afinidad con autores críticos del sistema político y hegemónico vigente, y que reflexionan sobre cuestiones como la *colonialidad del poder* y del *saber* (Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Edgardo Lander, etc.).

Sitúo precisamente aquí el punto central del libro, pues uno de los desafíos de las ciencias sociales es mostrar cómo se reproducen las lógicas de dominación y cuáles serían los posibles caminos de "superación", así como los procesos, conceptos, argumentos y metodologías de investigación. Partiendo de la investigación empírica de dos estudios de caso (por decirlo de alguna forma) —uno sobre textos escolares (los módulos) de la reforma educativa boliviana de 1994 y otro sobre el periódico *Conosur Ñawpaqman* de Cochabamba—, el autor se esfuerza en mostrar las permanencias y las mutaciones de la dominación y sus posibilidades de cambio. La discusión se desarrolla, por un lado, bajo una mirada crítica de la política de la diferencia y la implantación de la educación intercultural bilingüe de los años noventa (concretamente, la enseñanza de la lengua quechua en la reforma educativa) y, por otro lado, a la luz de la política de la interculturalidad y la enseñanza del quechua a través de la producción y el uso del periódico *Conosur Ñawpaqman*, donde se vislumbra formas alternativas de enseñanza, integradas al mundo social y cultural de los lectores.

Dejando de lado diversos elementos acerca de los discursos, las ideologías oficiales explícitas e implícitas, las prácticas pedagógicas y el uso de los módulos de la reforma educativa, sólo comentaré algo sobre el efecto de la normalización del quechua en la enseñanza de esta lengua, que, según nuestros propios estudios[5], tuvo un impacto cuando menos paradójico, ya que si bien se planteaba lengua/contexto/cultura, en la práctica se constataba una especie de descontextualización permanente en aras del purismo lingüístico, especialmente en la escritura y la refonologización. En cambio, según el autor, el trabajo con el periódico *Conosur Ñawpaqman* evidencia otros elementos relacionados con las prácticas sociales de la vida cotidiana, producción textual que al parecer no supone una ruptura radical con la lengua oral y las prácticas sociales, incluyendo los movimientos políticos por el territorio y los recursos naturales de los usuarios. Tal situación refleja la potencialidad de este medio para llevar adelante una práctica lingüística, cognoscitiva y política alternativa.

Por último, a modo de enriquecer el debate sobre el tema, quisiera notar que el autor habla del concepto *yachay* como algo central en el conocimiento quechua de la zona estudiada, cimentado en la producción y reproducción económica, así como en las organizaciones sociales. Sin embargo, tengo la impresión de que *yachay* no deja de designar un conocimiento instrumental y técnico que se relaciona fácilmente con la escuela, la producción y la organización social. Temo, pues, que *yachay* sea un concepto limitado para el desafío planteado en el estudio: los cambios epistémicos que, en principio, implican cambios en aspectos instrumentales y sobre todo en las visiones más globales y de fondo (por ejemplo, las lógicas

---

5 Mario Yapu y Cassandra Torrico: *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma*, tomo I. La Paz, PIEB, 2003.

de concepción del poder y de la autoridad). Como el mismo autor admite, uno puede cambiar de lengua, esto es, hablar en quechua, y continuar actuando bajo principios de la vieja episteme. Menciono uno de los innumerables ejemplos al respecto: la producción de textos escolares como *Muju*, elaborado en quechua por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en los años noventa, que no difiere del modelo de *Alma de Niño*, texto escolar en castellano.

No sé si el *yachay* estudiado tiene un alcance genuino de la cultura quechua históricamente determinada —no pienso en ningún esencialismo—, y me preguntaría hasta qué punto esta concepción y uso de *yachay* es consecuencia de la propia escolarización de los campesinos o indígenas. Por tanto, invitaría a la elaboración de estudios más detallados acerca de la historia social de la educación boliviana y la historia social de la lengua en la escuela y en otros contextos comunicativos. Tal vez sea útil trabajar, como complemento de *yachay*, sobre el concepto de *yuyay*, que involucra una amplia experiencia de los sujetos, así como una construcción social de las personas, la autoridad, el respeto, etc., lo cual da pie a pensar las lenguas y el poder —es decir, problemas específicamente políticos—, tal como hace el propio autor al concluir su trabajo, tomando una posición bastante personal y particular dentro de un debate sobre el capitalismo mundial.

Mario Yapu
Investigador

Qhishwa parlayninchista
k'alata kunankamaqa saruchisanku
kastillanu rimaywan
[Nuestra habla quechua
totalmente hasta ahora la pisan
con el hablar castellano]
(Demetrio Alarcón, PCÑ 33: 12)

"Tecnología científicamanta" técnicos, instituciones,
gobiernos, Estado ima ch'ipakullankupuni,
comunidadpata yachayninta manaraqpuni walichinkuchu
[Los técnicos, las instituciones, los gobiernos y el Estado
se agarran siempre de la "tecnología científica",
y el conocimiento de la comunidad no lo hacen valer de ninguna manera]
(Cirilo Rojas, PCÑ 63: 14)

Introducción

El 24 de agosto de 2006, durante una de las primeras sesiones plenarias de la Asamblea Constituyente que acababa de instalarse en Bolivia, la asambleísta Isabel Domínguez tomó la palabra para dirigirse a sus colegas en quechua, pero a los pocos minutos, su intervención fue interrumpida por la constituyente Beatriz Eliane Capobianco, que espetó a voz en cuello al pleno de la Asamblea: "¡Si quiere hablar, que aprenda a hablar en castellano!".

Capobianco había sido directora departamental del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) de Santa Cruz, uno de los departamentos con mayor concentración de tierras en manos de pocas familias. Doña Isabel Domínguez es la Ejecutiva de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia "Bartolina Sisa". Capobianco pertenece a una familia tradicionalmente vinculada al MNR, al MIR y a la ADN y fue postulada a la Asamblea por PODEMOS, el partido fundado por Jorge "Tuto" Quiroga para defender la propuesta de autonomía departamental elaborada por el Comité Cívico de Santa Cruz. Doña Isabel Domínguez fue postulada como candidata a la Asamblea Constituyente por mandato de las organizaciones campesinas originarias de Ayopaya, Tapacarí, Bolívar, Arque y Sipe Sipe para defender la propuesta de Estado Plurinacional del Pacto de Unidad Indígena, Originario y Campesino.

Cuando doña Isabel volvió al hemiciclo de la Asamblea, lo hizo con un chicote en la mano para que se respete su *igualidad*, como ella suele decir. Cuando Capobianco apareció ante la prensa dijo que se la había malinterpretado y que en realidad había querido señalar que la Asamblea Constituyente debía contar con intérpretes y traductores para que todos pudieran entender las intervenciones de los constituyentes que hablaban en sus idiomas originarios.

Este incidente ocurrido en el teatro Gran Mariscal de Sucre es una muestra de la configuración racial de los imaginarios y representaciones sobre los indígenas, originarios y campesinos, sus lenguas y conocimientos en Bolivia. Las palabras de Capobianco reflejan una historia colonial y capitalista de dominación henchida de pretensiones de pureza racial, lingüística, epistémica y territorial. Las palabras de doña Isabel responden a una historia de lucha de los pueblos indígenas, de las comunidades campesinas originarias y de los que llevan en la piel, en las palabras y en el pensamiento los estigmas de la sordera colonial que instauró y sigue perpetuando la negación de la *igualidad*.

Este libro presenta una investigación sobre las representaciones lingüísticas y epistémicas en relación con el quechua boliviano. Como se sabe, el quechua y los conocimientos quechuas tienen una historia de subalternización que se inauguró en la Colonia y que se mantiene hasta ahora. Se trata de una subalternización estructurada sobre la base de una clasificación económico-racial denominada *colonialidad del poder*. Esta subalternización racializada de la lengua y del conocimiento quechua se ha mantenido a lo largo del periodo colonial y ha perdurado en el curso de las repúblicas andinas.

Desde los sectores sociales —específicamente desde el movimiento indígena originario campesino quechuahablante boliviano— se registra toda una historia de luchas por transformar esos mecanismos históricos de dominación de clase y de subordinación racial-étnica, luchas que, a su vez, han estado articuladas a diversas formas de resistencia frente a procesos de dominación y subordinación lingüística y epistémica. Para ello, desde el decenio de 1980, los pueblos indígenas y originarios reivindicaron una educación intercultural bilingüe que sirviera como espacio de lucha reivindicativa en favor de sus lenguas y conocimientos propios.

Por otro lado, durante el decenio de 1990, desde diversos organismos internacionales y desde el Estado, se ha elaborado e implementado una serie de políticas de la diferencia que pretendían superar la subordinación lingüística y epistémica. Estas políticas se articulan en torno a representaciones de diferentes actores en diferentes niveles. Las representaciones sobre el quechua y sobre los conocimientos quechuas forman parte de las políticas lingüísticas y epistémicas puestas en juego en distintos escenarios sociales de Bolivia. Uno de los fundamentos *fuertes* de las políticas de la diferencia en cuestión es el discurso de/sobre la interculturalidad. El discurso oficial de la interculturalidad se basa en el supuesto de que ésta promoverá una sociedad democrática cimentada en la equidad y el respeto hacia todos los bolivianos.

En este contexto, la investigación ha intentado comprender cómo funcionan dichas políticas de la diferencia y dichas estrategias de resistencia y subversión, tanto desde los sectores estatales como desde los sectores subalternos. He tomado como espacios de análisis dos ámbitos representacionales específicos: textos de la Reforma Educativa (RE) boliviana y el periódico *Conosur Ñawpaqman* (PCÑ). ¿Por qué estos dos ámbitos? En primer lugar, porque ambos son espacios de representación y de producción epistémica. Parto del planteamiento de que la epistemología y la producción epistémica son categorías que pueden ser usadas tentativamente, a manera de hipótesis, para referirse a las múltiples formas de conocimiento de distintos grupos socioculturales. También estoy consciente de que hablar de conocimiento quechua me lleva directamente a las arenas movedizas de las relaciones oralidad-escritura; es decir, me muevo en el ámbito de una lengua y de un tipo de conocimiento de fuerte tradición oral y con una producción escrita relativamente reciente. Asimismo, interpreto esta situación como fruto de la subalternización colonial a la que se han visto sometidos los idiomas y los conocimientos andinos.

Como digo a lo largo del libro, entiendo por conocimiento quechua el conocimiento que producen y reproducen las comunidades quechuahablantes de manera fundamentalmente oral. Se trata de un conocimiento que, además y en términos generales, es compartido colectivamente por las comunidades. En tal sentido, el denominativo *conocimiento quechua* me parece apropiado por cuanto me exime de abarcar horizontes más imprecisos y generales como *conocimiento andino* o *conocimiento indígena*.

Adicionalmente, me ha interesado trabajar sobre estos dos ámbitos porque se ubican *dentro* y *fuera* del lugar que ha recibido mayor atención en lo concerniente a la producción de un discurso sobre la interculturalidad, es decir, el lugar de

la institucionalidad educativa. Desde el lado de los textos de la RE, es evidente su ligazón sustancial con las políticas estatales de la diferencia ya mencionadas, y desde el lado del periódico *Conosur*, por su práctica escrituraria quechua extraescolar, pues el PCÑ es una revista bilingüe (quechua y castellano) que se publica bimensualmente, desde hace más de veinte años, para el departamento de Cochabamba.

Precisamente en este marco he intentado entender cómo funcionan las representaciones sobre el quechua y el(los) conocimiento(s) quechua(s) para confrontarlas con el discurso estatal de la interculturalidad y determinar si estas representaciones, que articulan políticas culturales, favorecen relaciones equitativas o rearticulan diferenciaciones coloniales. En este sentido, me pregunté si las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua contribuyen a la construcción de relaciones interculturales equitativas, o si sencillamente reproducen la diferenciación colonial lingüística y epistémica que marca a las sociedades andinas.

Para responder a esta interrogante central en mi trabajo, me planteé más específicamente: ¿cuál es la matriz de ordenamiento social que ha constituido las políticas lingüísticas y epistémicas en el espacio andino?, ¿cuáles son y cómo se han configurado las políticas de la diferencia en el ámbito *global* y en Bolivia, y qué lugar ocupan en ellas las lenguas y los conocimientos indígenas?, ¿cómo se articula el discurso de la interculturalidad con esas políticas de la diferencia?, ¿cuáles son las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa Boliviana y en el periódico *Conosur Ñawpaqman*?

Dado que no se puede pensar las representaciones lingüísticas y epistémicas como algo separado de las prácticas, la investigación también debía tomar en cuenta los usos y posicionamientos de los autores de los textos mencionados con respecto a la lengua y al conocimiento quechuas.

Las fuentes primarias de la investigación fueron los ocho módulos de Lenguaje (*Qillqakamana*) y los ocho módulos de Matemática (*Khipukamana*) en quechua, cuatro textos de la serie Chaski Aru, material producido en quechua por docentes que trabajan en educación intercultural bilingüe, y las secciones en quechua de los números 32-124 del PCÑ. En la revisión de este material intenté examinar cómo interaccionan conocimiento y escritura quechua a partir de las siguientes preguntas planteadas a manera de guía de observación:

- ¿Qué tipo de conocimiento vehicula este texto quechua?
- ¿En qué forma *traduce* el texto quechua escrito el conocimiento oral y colectivo de las comunidades?
- ¿Cuál es la representación sobre el quechua y el conocimiento quechua que se desprende de estos textos?
- ¿Qué *huellas* interculturales o coloniales se pueden encontrar en cuanto a la relación quechua-castellano y conocimiento quechua-conocimiento *occidental*?
- ¿Cómo se representan y a quiénes representan los productores lingüísticos y epistémicos de la RE y del PCÑ?

Para el análisis de los textos en cuestión también me apoyé en una serie de *diálogos* con distintos actores relacionados con la Reforma Educativa y con CENDA, la institución que publica el PCÑ. Opté deliberadamente por no realizar entrevistas en el sentido de conversaciones dirigidas que me permitieran presentar luego las ideas de los entrevistados como objeto-conocimiento. Los diálogos han sido tales en cuanto se convirtieron en un espacio de verdadero intercambio en el que yo mismo fui interactuando y modificando mis reflexiones a partir de lo discutido. Se trataba de un esfuerzo por *pensar con* mi interlocutor, pero siempre consciente de que soy yo quien, en definitiva, elabora una narración de lo tratado. De estos diálogos sólo grabé el que mantuve con Adán Pari. Adicionalmente, aproveché una serie de registros de diálogos sostenidos durante el año 2001 con varios miembros de equipo editor de *Conosur Ñawpaqman*; obviamente esta información fue reprocesada en función de los objetivos de la presente investigación.

Me parece importante aclarar que el *pensar con*, al que me he referido, fue posible gracias al lugar —que llamaría *privilegiado*— desde donde he realizado la investigación: primero, vinculado a procesos de acompañamiento a organizaciones campesinas originarias en sus luchas por el control de sus territorios; como parte del equipo técnico del Pacto de Unidad Indígena, Originario y Campesino que ha elaborado una propuesta conjunta sobre el Estado plurinacional para el proceso constituyente en curso; como miembro de una ONG que ha participado en el debate acerca del control social que deben ejercer las organizaciones campesinas originarias sobre los procesos educativos; como actor de varios procesos de EIB en Ecuador y, vinculado a instituciones y personas que han trabajado en este ámbito en Bolivia, como bilingüe "asimétrico" quichua/quechua*-castellano. Mi bilingüismo es asimétrico por varias razones: teniendo el castellano como lengua materna pude desarrollar un aprendizaje de dos variedades de quichua, el que en Ecuador llaman "quichua unificado" y el quichua de mi culturalmente natal Zumbahua. Por el lado boliviano, he adquirido el quechua que se habla en el departamento de Cochabamba, es decir, el *quechuañol* calificado como *incorrecto* según los criterios lingüísticos establecidos por los expertos vinculados a la EIB. En cualquier caso, este bilingüismo asimétrico forma parte de mi recorrido de varios años intentando aportar a la reivindicación de esta lengua subalternizada colonialmente.

Por lo dicho, en términos metodológicos, el desarrollo de la investigación ha requerido una perspectiva analítica transdisciplinar y crítica. Transdisciplinar en el sentido de que he echado mano de herramientas y elementos propios de áreas como la sociolingüística, la pedagogía, la historia, las teorías de la subalternidad y la colonialidad. Crítica en el sentido de un esfuerzo intelectual que pugna por hacer autoevidente y explícita mi propia mirada como investigador, un quehacer intelectual que evidencia las contradicciones del mismo acto de conocer inherentes

* Quichua/quechua: siguiendo el uso más extendido en cada país, el autor reserva el término 'quichua' para referirse exclusivamente a la variedad hablada en el Ecuador, mientras que utiliza 'quechua' para la variedad hablada en Bolivia y para la lengua en su conjunto hablada en al menos cinco países de la región andina. (Nota del editor.)

a toda investigación, un quehacer intelectual que está consciente de afectar su ámbito de estudio pero que también se deja afectar por éste.

Algo que merece destacarse es el hecho de que cuando comencé a concebir este trabajo no podía imaginar que en un plazo tan corto muchas de las cosas aquí reflexionadas se convertirían en datos "históricos". En efecto, el aplastante triunfo de Evo Morales en las elecciones del 18 de diciembre de 2005 cambió radicalmente el curso enunciativo de las políticas de la diferencia a las que me refiero sobre todo en el capítulo III. El discurso multiculturalista que critico en el texto se transformó en un discurso que plantea, al menos en algunos sectores del gobierno, la descolonización del Estado, en general, y del sistema educativo, en particular. Aunque este contexto político no es parte del libro como tal, sí ha condicionado, de alguna manera, los énfasis analíticos que pretendo abordar.

El libro está organizado en cinco capítulos. En el primero muestro cómo se ha estructurado una matriz colonial de valoración en el ámbito lingüístico y epistémico en la región andina. Concretamente, me interesa mostrar las continuidades históricas que provienen del modelo colonial de dominación, pero a la vez procuro comprender las rearticulaciones contemporáneas del mismo.

En el segundo capítulo intento comprender cómo funcionan las políticas de la diferencia en el capitalismo colonial global contemporáneo y la manera en que las teorías referidas a la posmodernidad, subalternidad e interculturalidad se articulan a estas políticas globales de la diferencia.

En el tercer capítulo analizo cómo se operativizaron en el aparato legal las políticas de la diferencia en Bolivia durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada y sus "leyes malditas", entre las que se cuenta la de Reforma Educativa.

En los dos últimos capítulos presento los resultados del material revisado. Trato de comprender las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa y en el periódico *Conosur*, a fin de confrontarlas con las políticas de la diferencia y con el debate sobre interculturalidad y colonialidad. Aquí debo aclarar que, teniendo como fondo de atención el quechua y el conocimiento quechua, los esquemas de estos dos capítulos responden a la lógica interna de los textos analizados en cada uno de ellos. Por ello, las estructuras de ambos capítulos difieren entre sí.

CAPÍTULO I

La matriz colonial de ordenamiento lingüístico y epistémico en el ámbito andino

El primer antropófago llegó desde Europa; devoró al colonizado. Y, en el ámbito geográfico que nos atañe, devoró sus lenguas: glotófago*, entonces. Por lo demás —¡vamos!— esas lenguas no existían. Nada más que dialectos, en especial jergas…*
(Louis-Jean Calvet, *Lingüística y colonialismo*, 1974: 22).

El objetivo de este capítulo es mostrar cómo se configuró la matriz colonial de ordenamiento epistémico y lingüístico para las poblaciones de Abya Yala[1] en general, y para el ámbito andino en particular. Para ello revisaré las categorías analíticas de eurocentrismo, modernidad y colonialidad tanto desde el punto de vista lingüístico como epistémico, y a la vez me esforzaré por *evidenciar* la *continuidad histórica* de la matriz colonial de dominación a través de una serie de datos provenientes tanto de las obras de los cronistas de la Colonia como de los estudios sociolingüísticos y etnohistóricos[2]. Finalmente, reflexionaré sobre la manera en que el denominado conocimiento científico universal asumió un

---

1 *Abya Yala*, 'tierra madura y fecunda', es el término con el que los indígenas cuna designan a América. Muyulema (2001a: 328) afirma que "Nombrar es luchar. América primero y más tarde América Latina, resulta de aquellas políticas del nombrar y de las luchas imperiales por la hegemonía política y cultural en las tierras conquistadas". En este sentido, el término Latinoamérica o América Latina ha sido cuestionado como una noción históricamente construida para conocer y controlar al subalterno (Mignolo 2000a). Asimismo, Castro-Gómez (1999: 98) ha resaltado que Latinoamérica fue construida por la intelectualidad local desde la discursividad global de los saberes expertos. Desde hace algunos años, las organizaciones indígenas de muchos países latinoamericanos han adoptado el término *Abya Yala* para referirse a este espacio geográfico. A lo largo del libro usaré este denominativo, salvo en citas textuales. De esta manera quiero hacer manifiesto mi posicionamiento junto a y con los que ejercen esta política del nombrar desde/en una lengua indígena. Reconozco, no obstante, que esta opción excluye a los pueblos de origen africano, que comparten con los indígenas la situación de subalternidad enunciativa.

2 Tanto la sociolingüística como la etnohistoria son parte del entramado disciplinario académico formado por una colonialidad epistémica que nos ha enseñado a trazar fronteras entre los campos del conocimiento (Mignolo 2000b). En la investigación echo mano de estas *disciplinas* como herramientas de mi propio *yuyay* y mi propio *parlay* que busca trabajar desde la trans e interdisciplinariedad académica (Castro-Gómez y Mendieta, coords. 1998; Comisión Gulbenkian 1996; Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, eds. 2002; Wallerstein 1991).

carácter de superioridad en lo que se refiere a capacidad explicativa gracias a su articulación con la colonialidad eurocéntrica.

* * *

En un esfuerzo realizado en los últimos años por pensar *desde* Abya Yala, se ha reflexionado continuamente sobre la noción de colonialidad (Mignolo 2000b y Quijano 2000a). Como mostraré luego, este discurso parte del supuesto principal de que la Colonia como institución ha dejado de estar vigente, pero no las formas de dominación que siguen siendo coloniales en el interior de los Estados-nación y en el entramado relacional de la colonialidad global, de modo que nos movemos en una matriz colonial de dominación que abarca el conjunto de las interrelaciones sociales actuales (Noboa 2005). Coincidiendo con las líneas generales de estos planteamientos, considero necesario hacer un esfuerzo por evidenciar dichas continuidades coloniales que han creado *dispositivos de olvido* (Mannheim 1989). En consecuencia, quiero detenerme aquí para examinar con cierto detalle la configuración colonial de nuestras prácticas y discursos teóricos a fin de mostrar dichas continuidades históricas.

Eurocentrismo, modernidad y los *sistemas mundiales*[*]

Es ya ampliamente aceptada la idea de que el eurocentrismo[3] y la modernidad tienen su origen en la conquista de Abya Yala, precisamente cuando Europa se convertía en el centro del primer sistema mundial[4] total que había existido hasta entonces (Dussel 1998: 50-86). Para autores como Dussel (2000), Lander (2000), Quijano (2000a) y Mignolo (2000b) no es posible hablar de modernidad sin hablar de colonialidad. Se trataría, más bien, de dos caras de una misma realidad, dualidad que la propia modernidad se ha esforzado por ocultar (Mignolo 2000b: 35). La modernidad no habría sido el proceso que surgió de una Europa autoproyectada hacia su madurez racional, sino una consecuencia del fenómeno expansivo del colonialismo europeo en Abya Yala; habría sido fruto de la ventaja comparativa que, como ya adelanté, obtuvo Europa al ser el centro del primer sistema mundial único.

¿Por qué adoptar esta perspectiva opuesta a la aceptada por la mayoría de los teóricos de la modernidad? Precisamente por el énfasis genético que se da a la

---

* Aunque en muchas publicaciones se traduce *world-system* como 'sistema-mundo', en este libro optamos por la expresión 'sistema mundial', que consideramos más fiel al concepto original planteado por Wallerstein. (Nota del editor.)

3 Sobre la noción de eurocentrismo, consúltese los diferentes trabajos de Dussel (1993, 1998, 1999, 2000 y 2001a).

4 Wallerstein (1974) acuñó la noción de sistema mundial moderno para referirse al inicio de una "economía mundial" que se inaugura en el siglo XVI y que bajo diferentes modalidades se mantiene presente hasta la actualidad. Mignolo ha sido más preciso al afirmar que se trata de un sistema mundial moderno/colonial, para enfatizar las dos caras del mismo fenómeno (Mignolo 2000b).

constitución de la misma. En el análisis social y filosófico general se suele afirmar que la modernidad es un fenómeno histórico que se inicia con el *cogito ergo sum* de Descartes, un proceso inmanentemente europeo que permitió *avanzar* a la humanidad, según el modelo europeo, a un estadio superior en el proceso evolutivo de la razón[5].

Por el contrario, tanto Quijano como Dussel han enfatizado que la modernidad no se origina en el siglo XVII o XVIII, como sostienen casi todos los análisis de este tipo. Según estos autores, la modernidad empieza con la conquista de Abya Yala porque ése es el evento que permite hablar por primera vez de una *Historia Mundial*. Dussel ha mostrado cómo, históricamente, hasta 1492 sólo habían existido sistemas interregionales en los que la Europa central, que después —hacia el siglo XVIII— se volvería hegemónica, no era sino la periferia del sistema regional más importante del momento (Dussel 1998). Se ha dado, entonces, una construcción eurocéntrica de la modernidad que niega la colonialidad como elemento constitutivo e indisociable de las estructuras societales. Y se ha universalizado ideológicamente un enfoque provinciano de la modernidad: el europeo[6].

En este sentido, Dussel (2000: 45-47) sostiene que hay dos modelos para comprender la modernidad. El primero, eurocéntrico y provinciano, en el que la modernidad se plantea como emancipación, "salida" de la inmadurez racional hacia un proceso crítico que permite a la humanidad ascender a un nuevo estadio de su desarrollo. En este modelo de comprensión de la modernidad se sigue una secuencia espacio-temporal: Renacimiento italiano (s. XV) ⟶ Reforma e Ilustración alemana (ss. XVI-XVIII) ⟶ Revolución Francesa (s. XVIII). Se trata de fenómenos intraeuropeos cuyo desarrollo posterior se explica en términos exclusivamente europeos. Para muchos, este proceso empieza con Galileo (condenado en 1616), Bacon (con su *Novum Organum* en 1620) y Descartes (con su *Discurso del método* en 1636).

El segundo modelo identificado por Dussel, y que es el que yo sigo, está marcado por la comprensión de la modernidad como un fenómeno planetario. Desde esta perspectiva, la determinación fundamental del mundo moderno es el hecho de que Europa se convirtió en el *centro* de la historia mundial con sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc. Y esto se inició con la conquista de Abya Yala. Así, pues, hay que considerar a España como la primera nación moderna que a su vez inaugura la primera etapa "moderna": el mercantilismo mundial. Esta Europa moderna, centro de la historia mundial, relega por primera vez en la historia a todas las otras culturas como su periferia[7].

---

5 Para Giddens, por ejemplo, la noción de modernidad "se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales" (Giddens 1990: 15).

6 Véase, al respecto, la propuesta de Chakrabarty (2001) de "provincializar" Europa.

7 Para una revisión crítica de los postulados de Dussel sobre la constitución genética de la modernidad, consúltese Schlosberg (2004). El centro de la crítica de este autor tiene que ver con el riesgo de una lectura reduccionista y totalizante de la modernidad que cierre puertas a la intervención de otros factores que habrían incidido en la configuración de la misma.

Para Quijano (1999a y 2000a), el eje fundamental del esquema de poder que se instaura con la conquista de Abya Yala es la idea de raza; ésta es una construcción mental que organiza la distribución del poder de manera asimétrica y que se rearticula permanentemente a lo largo de la modernidad. Esto es lo que Quijano ha llamado *colonialidad del poder* y que en su momento constitutivo se dio mediante dos mecanismos indisolubles. Primero, la práctica de clasificación e identificación social (utilizando la idea de raza) como mecanismo de subordinación del *otro/a* diferente del colonizador y dominador, y en segundo lugar, las formas de explotación y control del trabajo a partir de la subalternización lograda mediante la clasificación socio-racial (Quijano 1999b). La simultaneidad del proceso de clasificación racial y de una nueva división del trabajo en la explotación colonial y capitalista de Abya Yala es lo que Mignolo (2000a: 18) ha denominado *diferencia colonial* y que yo prefiero llamar *diferenciación colonial*[8].

Se trata de una diferenciación colonial que se rearticula en el capitalismo contemporáneo como diferenciación imperial y que cruza la estructuración geopolítica tanto social como epistémica (Mignolo 2001). En este sentido, el eurocentrismo demostraría su capacidad para reacomodarse permanentemente, asumiendo la forma, en el discurso globalizador del capitalismo contemporáneo, de *globocentrismo* (Coronil 2000a) o de *occidentalismo* (Schlosberg 2004). Esta aproximación, sin embargo, mantiene el carácter difuso de los mecanismos de dominación que precisamente busca la retórica imperial(ista). Yo preferiría hablar de *nortecentrismo*, justamente para reafirmar lo que postula Coronil (2000a: 88): que el discurso de las instituciones financieras y las empresas transnacionales sobre la globalización nos hace pensar en el advenimiento de una nueva era en la que la humanidad ya no estaría dividida en Oriente y Occidente, Norte y Sur, ricos y pobres, etc.

Lo cierto es que a partir del fenómeno de la colonialidad del poder y de la diferenciación colonial impuestas en Abya Yala, el trabajo, el sudor, las relaciones sociales y la propia razón tienen color (Eze 2001), es decir, se han configurado socioracialmente, al punto que se puede hablar de una colonialidad del saber (Lander, comp., 2000; Guerrero, 2006) que marca nuestras propias prácticas epistémicas.

El pensador nigeriano Emmanuel Chukwudi Eze puede ayudarnos a explicitar cómo se constituyó dicha colonialidad del saber (Eze 2001). Este autor presenta el caso de Kant, considerado como el filósofo más importante de la modernidad, que desarrolló una auténtica teoría racial y que clasificó a los humanos en blancos (europeos), amarillos (asiáticos), negros (africanos) y rojos (indios americanos), atribuyendo a cada una de estas categorías características esenciales inscritas en la *naturaleza humana*. Según él, los indios americanos carecen de

---

8 Mignolo usa *diferencia colonial* como fruto de su traducción directa del inglés, *colonial difference*, y en oposición a *diferencia cultural* que es el lenguaje de la modernidad ciega a la colonialidad (véase Mignolo 2000b: 27). Sin embargo, *diferenciación colonial* da cuenta de mejor manera del proceso de clasificación y jerarquización socio-racial que el autor toma como base para la formulación de tal categoría.

afecto y pasión, nada les importa, son haraganes; los negros, por el contrario, están llenos de pasión y afecto, son vanidosos y pueden ser educados pero sólo como sirvientes-esclavos; los "hindúes" son pasivos, se les puede educar en las artes pero no en las ciencias porque no llegan al nivel de conceptos abstractos. No hace falta mucha imaginación para colegir que, según Kant, "La raza blanca posee en sí misma todas las fuerzas motivadoras y talentos" (citado en Eze 2001: 227). Su conocimiento sobre los pueblos, razas y *culturas* es inseparable de su propuesta filosófica; es decir, no se trata de una reflexión marginal en Kant, ya que sus teorías raciales guardan una correspondencia estrecha con su filosofía trascendental (Eze 2001: 250). Así podemos ver cómo se fueron formando las bases epistémicas de la modernidad a partir de una racialización de los grupos humanos y de su conocimiento.

Lo propio podría decirse de Hegel, el gran filósofo que habría llevado el idealismo alemán a su punto culminante (Hirschberger 1963). Para Hegel, la Historia Mundial se desarrolla en una dirección espacial. Dice él que "la historia universal va del Oriente al Occidente. Europa es absolutamente el *fin de la historia universal*. Asia es el comienzo" (citado en Dussel 1993: 21). *América* es el Nuevo Mundo de manera "absoluta"; es nuevo porque al ser conocido recientemente por los europeos, sólo existe desde ese momento. Por eso dice:

> De América y de su grado de civilización, especialmente México y Perú, tenemos información de su desarrollo, pero como una cultura enteramente particular, que expira en el momento en que el Espíritu se le aproxima […] La inferioridad de estos individuos en todo respecto es enteramente evidente (citado en Dussel 1993: 22).

Por ser un Nuevo Mundo, América no tiene nada que ofrecer y, por tanto, Hegel la descarta como posibilidad de realización del Espíritu. Las partes del mundo que en principio cuentan son África, Asia y Europa. Pero para el filósofo los "negros" no han llegado a ningún nivel de objetividad y por eso son hombres en bruto y fácilmente fanatizables. Reconoce que Asia ha sido el comienzo de la Historia Mundial, pero el Espíritu se encuentra en su infancia debido al despotismo que reina allí. ¿Qué queda como ubicación geo-ontológica del Ser? El eurocentrismo no podría ser mejor definido que en palabras del propio Hegel:

> Las tres partes del mundo mantienen, pues, entre sí una relación esencial y constituyen una totalidad […] El mar Mediterráneo es el elemento de unión de estas tres partes del mundo, y ello lo convierte en el *centro* de toda la historia universal […] El Mediterráneo es el eje de la historia universal (citado en Dussel 1993: 23)[9].

Europa es, entonces, el principio y el fin de la Historia; pero no cualquier Europa porque en la Europa del sur antiguamente habitó el Espíritu (cuando el

9 El subrayado es mío.

norte estaba "incultivado") y ahora el norte es el destino de la Historia. Pero no cualquier norte, no el de Polonia y Rusia, que se encuentran en relación con Asia, sino la parte occidental de Europa: "Alemania, Francia, Dinamarca, los países escandinavos son el corazón de Europa"; es más, "El Espíritu germánico es el Espíritu del Nuevo Mundo, cuyo fin es la realización de la verdad absoluta, como autodeterminación infinita de la libertad, que tiene por contenido su propia forma absoluta" (citado en Dussel 1993: 25).

Como vemos, los criterios de clasificación de la razón se constituyen sobre la base de una imaginería geopolítica en la que se han racializado las *epistemes* del sistema mundial en favor de un centro dictaminador de dicotomías excluyentes, definiendo y distinguiendo lo verdadero de lo falso, el *logos* (la razón) de la *doxa* (la opinión), lo puro de lo impuro[10].

Interpretar el fenómeno de la modernidad tal como nos lo plantean Dussel y Quijano tiene varias implicaciones. Una de ellas es que Abya Yala no estuvo nunca fuera de la modernidad, sino que fue parte de la misma desde su inicio; parte periférica, pero parte al fin (Castro-Gómez 1999 y Dussel 2000). De igual forma, ello implica dejar de pensar en los grupos indígenas[11] como *tradicionales* frente a lo *moderno* actual. Es el haber formado parte inseparable de la modernidad periférica desde el momento mismo de su constitución, lo que permite que dentro de Abya Yala —y en la interrelación de Abya Yala con el sistema mundial— se desarrollen procesos de subalter(n)ización permanentemente articulados y actualizados. Por subalter(n)ización entiendo dos procesos simultáneos: i) el proceso de *diferenciación colonial* antedicho, es decir, el dispositivo mediante el cual se alteriza al *otro*, inferiorizándolo racialmente (subalterización), y ii) el proceso de subalternización de grandes masas poblacionales bajo diversos criterios que pueden aludir a clase, raza, género, casta, edad u ocupación. Como insistiré más adelante, la subalter(n)ización ha dado vigorosas muestras de adaptabilidad al rearticularse y reactualizarse permanentemente; el proceso de etiquetamiento de los indios fue transformándose: de paganos, en la primera época colonial, fueron convertidos en salvajes durante la ilustración republicana, para finalmente ser categorizados como seres subdesarrollados o atrasados a los que es preciso ciudadanizar (Mannheim 1989). A esta sucesión de asignaciones sociales, habría que añadir hoy en día, tal vez, aquella que permite que los pueblos indígenas dejen de ser excluidos para formar parte de una maquinaria de inclusión dentro de un sistema de desigualdad, aspecto que desarrollaré más adelante.

---

10 Estas dicotomías se han rearticulado permanentemente asumiendo la forma de lo civilizado frente a lo primitivo, lo letrado frente a lo iletrado, lo desarrollado frente a lo subdesarrollado.

11 La diferenciación colonial operó en el primer momento de la Conquista en una clasificación que construyó una topografía socioracial para los *cristianos*, *europeos* y *blancos* frente a los *indios* y *negros*. Dado el énfasis de mi trabajo, haré referencia permanente a los indios o indígenas; ello no quiere decir que desconozca la inferiorización a la que fueron sometidas las poblaciones negras traídas a Abya Yala, tal vez de manera más brutal que la de los indígenas (véase Wade 1997, Walsh y García 2002).

Colonia y colonialidad epistémica y lingüística

El eurocentrismo necesitaba desarrollar una maquinaria de dominación que legitimizara sus prácticas. En función de este proyecto se constituyó, como ya dije, una *colonialidad del poder* y *del saber* (Quijano 1999a y Lander 2000); ésta rearticula, permanentemente, un proceso de *racialización* en el que se caracteriza intelectual y moralmente a un conjunto humano por sus atributos físico-biológicos (Wieviorka 1998). Gracias a este proceso de racialización se justifican diversos tipos de exclusión y los mecanismos clasificatorios se extienden a otros órdenes de la vida; así, se racializan los grupos humanos pero también sus religiones, lenguas y conocimientos.

La racialización implica, entonces, un proceso de esencialización colonial de los sujetos y grupos humanos. Sin embargo, no hay que olvidar que durante la Colonia los grupos subracializados (inferiorizados mediante la clasificación racial) usaron el espacio de dominación para recorrer el camino inverso: si los blancos y criollos los *indianizaron* (subracializaron), los indios echaron mano de diversas estrategias decoloniales para escapar al control hegemónico colonial[12]. La búsqueda de *blanqueamiento* y el mestizaje/*cholificación* fueron estrategias que les permitían escapar, en alguna medida, del ámbito de marginación y segregación (Rivera 1996 y 2000).

En la primera fase colonial, la clasificación socioracial de la que hablan Quijano y Mignolo se reflejó en una clasificación-jerarquización de tipo racial-religioso.

> En España, el principio de "pureza de sangre" sitúa a la Cristiandad en el centro y a los moros y judíos en la periferia. En las Américas, se trata de derivar el derecho de gentes del derecho natural (todos los seres humanos son iguales ante Dios) para justificar el lugar de los Amerindios en el orden planetario de la creación. En esa lógica, los esclavos traídos de África ya tienen un lugar asignado, en tanto que África fue asignada a Cam, uno de los hijos de Noé que se caracteriza por su falta de sabiduría, Japhet, en cambio, comparado con Sem (a quien se le asignó Asia) y con Cam es el futuro, la expansión, la sabiduría. Es decir, la lógica racial/religiosa está implícita en la lógica cristiana del mapa […] en el cual cada continente quedó caracterizado por uno de los hijos de Noé, y cada uno de los hijos de Noé fue jerarquizado por su sabiduría y posibilidades de futuro (Mignolo 2000a).

Desde esta perspectiva, es importante anotar que el cristianismo fue el primer metarrelato de la modernidad[13]; de ahí que los misioneros coloniales se esforzarían por distinguir claramente lo perteneciente al ámbito de la fe católica de lo perteneciente a la *superstición* india. Para ello, realizarán una serie de prácticas

---

12 Para el momento de formación de las repúblicas andinas, sobre este aspecto, véase Larson (2002). Sobre la noción de *decolonialidad*, véase Walsh (2005).

13 Los cuatro metarrelatos de la modernidad, según Mignolo (2000c), son la civilización occidental, el cristianismo, el socialismo y el capitalismo. El primero de los cuatro, por su vinculación con el momento mismo de constitución de la modernidad, fue el cristianismo.

de intervención lingüística que les permitirá *ordenar* la esfera religiosa. Veamos este aspecto con mayor detenimiento.

El ordenamiento lingüístico-religioso y epistémico

En la Colonia, la racialización operó, en un primer momento, bajo el manto de la clasificación religiosa. En la *Plática* de fray Domingo de Santo Tomás[14], por ejemplo, se divide a los hombres en: "nosotros los cristianos" frente a "vosotros los indios", los negros, los indios de México, los indios que están en el monte y el resto de los seres humanos "derramados y divididos del un cabo del mundo hasta el otro" (Santo Tomás 1560: 176).

Fue en este ámbito religioso donde se intentó trabajar con mayor profundidad: "En el terreno religioso, el poder colonial tuvo, mucho más que en el idiomático, una política relativamente intransigente", dice Lienhard (1990: 105). Los misioneros contemplaban la existencia de las lenguas indígenas para la preservación del sistema colonial pero no la reproducción de los comportamientos religiosos, ya que éstos resultaban incompatibles con las transformaciones político-sociales deseadas: a un determinado sistema social basado en la propiedad privada debía corresponder una determinada creencia religiosa monoteísta, jerárquica y dogmática. Y es que "la reorganización de la producción y de la propiedad en un sentido mercantil, por ejemplo, no puede coexistir con la cosmovisión indígena-'animista' en un sentido amplio del término" (*ibíd.*).

Por tanto, la primera tarea que debían emprender los españoles a través de sus misioneros era la de subalter(n)izar las expresiones religiosas de los indios. Para ello, se desarrollaría toda una empresa de "conquista espiritual" o control simbólico religioso —donde fuera posible— y de extirpación de idolatrías, donde no lo fuera según el criterio eclesiástico (*ibíd.*). Asimismo, se creará todo un dispositivo de transmisión de la *verdad* religiosa, al tiempo de sancionar, no sólo las creencias de los indios, sino a sus mediadores[15]. En tal sentido, la empresa de extirpación de idolatrías se realizará en el mundo andino mediante el chantaje, la coerción, la extorsión y la manipulación psicológica[16].

De manera similar, la subalter(n)ización religiosa estuvo estrechamente ligada a la apropiación de las lenguas indígenas y la intervención sobre las mismas por

---

14 Me refiero a la *Plática para todos los indios* que se encuentra al final de la gramática quechua de fray Domingo de Santo Tomás (1560: 172-179) y que sirve como muestra performativa lingüística y catequética de la obra de este dominico, que también puede encontrarse ahora en Taylor (2003: 19-43), con sus comentarios y notas.

15 El sermón XIX del *Tercero Catecismo y exposición de la Doctrina Cristiana* tipifica detalladamente a los "hechiceros" y sus abominables prácticas. Los califica de mentirosos, engañadores y enviados del diablo, por lo que incita a denunciarlos para que, a pedido de Dios, sean apedreados y muertos por ello. Desde esta perspectiva, uno de los objetivos del *Tercero Catecismo* es "declarar los engaños y mentiras, que los viejos hechiceros os enseñan contra la ley de Dios para que huyáis de ellos como [d]el diablo". Véase el texto en Taylor (2003).

16 Véase, como ejemplo, el caso del extirpador de idolatrías de Huarochirí, Francisco de Ávila, en el estudio de Acosta (1987). Asimismo, puede consultarse el trabajo de Duviols (2003: 53-117).

parte de los misioneros coloniales. Como dice Itier (1993: 172), "la tradición oral y la lengua quechuas fueron objeto, de parte de la Iglesia […] colonial, de una minuciosa e inteligente empresa de manipulación". Los misioneros coloniales realizarán, para tal fin, un intenso trabajo de adaptación lexicográfica y de purificación semántica para poder fijar el código de dominio colonial (Moya 1993, Taylor 1987 y 2000). En este sentido, como dice Taylor (2000: 3),

> Es necesario tomar en consideración que los primeros evangelizadores no se preocupaban de la clarificación de los conceptos espirituales indígenas (que esperaban erradicar), sino de la imposición de conceptos cristianos, lo que explica la apropiación de un vocabulario religioso mal asimilado cuyos valores confusos se mantienen en el mundo híbrido del catolicismo andino hasta hoy.

¿Cuáles son las estrategias de desarrollo idiomático que se evidencian en la escritura en lenguas indígenas realizada por los adoctrinadores? Se podría decir que básicamente siguen dos estrategias de subalter(n)ización de las lenguas indígenas: la paráfrasis de términos cristianos y la adopción de términos andinos con apariencia de equivalencia cultural. De este modo, la traducción está basada en una transferencia de sentido antes que en un esquema de palabra por palabra (Cerrón-Palomino 1998: 104-111).

Aunque se podría citar innumerables ejemplos de lo dicho, sólo me referiré a algunos de ellos. Uno de los recursos de apropiación del quechua que los misioneros cristianos del siglo XVI emplearon fue la ampliación de los campos metafóricos de diversos términos quechuas.

El caso más conocido en este campo es *sunqu*. La glosa habitual de este término es 'corazón'; sin embargo, en la *Plática* de Santo Tomás, *sunqu* se traduce como 'ánima' y se refiere a la 'esencia' (Santo Tomás 1560: 172-173):

***Sóngo**nchic*[17]*, cámaquenchic, úcupi cac rúnanchic, uiñay uiñaypac mána uañuncchu, uiñaypac cauçanga* (Santo Tomás 1560: 173).	Mas nuestra ánima y spiritu, este hombre nuestro interior (que acá dentro tenemos) nunca muere: para siempre jamás bive (Santo Tomás 1560: 172).

No obstante, esta extensión semántica establecida por los evangelizadores peninsulares tuvo poca fortuna, llevando a la aceptación posterior del préstamo "ánima" (Taylor 2003: 22-23). Algo similar ocurre con *supay*, término que desde la introducción del cristianismo en la Colonia se traduce habitualmente como 'diablo', pero que en la propia *Plática* de Santo Tomás hace referencia amplia a un ser extranatural (el alma-sombra de los antepasados) que podía ser *buena* o *mala*[18]:

Guaquincníne ancha mana allim tucurca, mana Diospa camachicuscanta	Otros fueron muy malos, no obedescieron a Dios, ni guardaron sus mandamientos

17 Énfasis nuestro.

18 Véase el estudio específico de Taylor (2000: 19-34) sobre el término en cuestión.

huñispa, ancha hochallicurca, nanac Diosta piñachirca, chay hochallicuscanrayco paycona, mana alli cacta, Dios ruraquenchic ucu pachamanc carcurca, ninacpi, aznacpi, totayacpi, hochanta mochospa, ñacaricuspa uiñay uiñaypac harcasca tianganpac carcumurca, conancamapas chaypi tiacunc. / Chacáy acuyllacóna, mana alli çupay, *simiyquichicguan xutioc, ñocáycop uiracóchap simiyco, diablos xutiocmi* (Santo Tomás 1560: 175, 177).	cumpliendo su voluntad; antes peccaron y enojaron mucho a Dios nuestro señor. Y a éstos, por sus peccados, los echó Dios del cielo, y desterró acá abaxo de la tierra, el infierno, en gran fuego y obscuridad, y hedor, donde hasta agora están, y estarán para siempre encerrados, padesciendo por sus pecados. Y éstos son / los que en vuestra lengua llamáis *mana alli çupay* [lit. 'supay no bueno', fg.]. Y nosotros, en la nuestra, les llamamos diablos (Santo Tomás 1560: 174, 176)[19].

El caso más significativo es, sin embargo, el concepto de Dios como creador a partir de la nada. La catequética del momento exigía invocar a Dios como *Señor* y *Creador* (véase Santo Tomás 1560: 176). Varios estudiosos coinciden en que ningún término del quechua antiguo presentaba el valor de 'crear', y menos aún el de 'crear de la nada'. Dice Itier (1993: 171) que

> Los verbos utilizados por los misioneros para traducir este concepto son a menudo reinterpretaciones de un vocabulario religioso prehispánico que en su mayoría designaba la transmisión por las divinidades de una capacidad para cumplir ciertos fines.

El concepto en cuestión se encuentra en la ya referida *Plática* de Santo Tomás (1560), en las "Anotaciones" de la *Doctrina Cristiana* del Tercer Concilio Limense (1583, citado en Mannheim 1991), en el *Segundo Cántico del Símbolo Católico Indiano* de Jerónimo de Oré (1598, citado en Taylor 2003) y en la *Relación de antigüedades* de Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (1613 [1993]). Veamos cuáles fueron los recursos lingüísticos utilizados para designar al dios que crea *ex nihilo*.

En la *Plática* de Santo Tomás encontramos la idea de Dios como creador de la nada, concepto ausente en la cosmología andina. Santo Tomás usa la expresión *llapanta yachachircapas* para significar que Dios "dio acabamiento a", (creó) todo[20].

Ñaupa ancha pacaricpi mana hananc pacha, mana indi, mana quilla, mana cuyllor carcacachu, mana cay pacha carcachu, manaracmi cay pachapi llama, mana lluychu, mana atoc carcachu, mana pisco, mana cocha, mana challua, mana çacha, / mana	Primero, mucho tiempo ha no avía cielo, ni sol, ni luna, ni estrellas, ni avía este mundo inferior, ni en él avía ovejas, ni venados, ni zorras, ni aves, ni mar, ni pexes, ni árboles, ni otra cosa alguna. Sola-/mente entonces avía Dios, que jamás tuvo ni tiene principio, ni tendrá fin.

19 Véase, además, Taylor (2000 y 2003: 24-25).

20 Sobre la raíz *yacha-*, véase, más adelante, el análisis que ofrezco a partir de Itier (1993).

imapas, mana sucllapas carcachu. Dios ruraquenchic çapalla uiñaymanta carca. Pay monascammanta, hananc pachacta, cay pachacta, tucuy ima ayca cacta paymi rurarca, llapanta yachachircapas *hananc pachacta, quiquimpa yanancc̆onap guacimpac rurárca* (Santo Tomás 1560: 173 y 175)[22].	Y quando le plugo, y fue servido, hizo y crió el cielo, la tierra, y todo lo demás que ay en ellos. Hizo el cielo para casa y morada de los ángeles y de los buenos hombres (Santo Tomás 1560: 172 y 174)[21].

Con respecto a la *Doctrina Cristiana* elaborada a partir del Tercer Concilio Limense (1583), Mannheim afirma que en ésta hubo una especial preocupación acerca de los puntos críticos de la fe que podrían perderse a causa de la traducción. Por ello, los principales problemas de traducción fueron consignados en las "Anotaciones" de la *Doctrina Cristiana*; ahí, el Concilio recomendó usar, por ejemplo:

> …el verbo *ruray*[23] en lugar de *kamay* para referirse a la creación del universo. El verbo *kamay* podría haber sugerido un dios quien es el alma (o el principio oculto) del mundo, antes que su creador (Mannheim 1991: 66)[24].

La idea del Dios creador a partir de la nada aparecerá también en el *Segundo Cántico del Símbolo Católico Indiano* escrito en 1598 por Jerónimo de Oré:

[…] ñaupacca manam ymapas carcachu hanacpachapas, cancharic intipas, coyllorcunapas, quillapas, chaypacha chussarcanracmi.	Porque antes ninguna cosa había, ni cielos, ni este sol resplandeciente, ni las estrellas, ni la luna.
Dios çapallanmi çapay Dioslla carcan, pay quiquin Diosmi, quiquillampi carca(n) cusi cauçayta mana callarispam viñay cauçarcan.	Sólo Dios fue *ab eterno*, que siempre vivió una vida bien aventurada y sin principio ni jamás tendrá fin.
Pay quiquintacmi, callaripachapi, hanacpachacta, allpapachactapas, chussacllamanta pacarichimurcan capac Dios caspa.	Y este mismo Dios crio en el principio el cielo y la tierra y como Dios poderoso lo produjo de nada.

21 Véase también Taylor (2003: 27, 32, 33 y la nota 20 de la página 40).

22 Énfasis mío.

23 *Ruray* significa, en sentido estricto, 'hacer'. En el contexto de los textos catequéticos coloniales hace referencia al Dios "Hacedor".

24 Las traducciones que no llevan referencia de página específica son mías, en cuyo caso transcribo el texto original de la cita: "*…the verb ruray instead of kamay to refer to the creation of the universe. The verb kamay would have suggested a god who is the soul (or hidden principle) of the world, rather than its creator*".

Manam Diosninchic, ymamantapaschu, hanacpachacta, yma haycactapas, ñaupac rurarcan, mana cacllamantam, pacarichircan (citado en Taylor 2003: 172)[25].	Lo cual es cosa manifiesta, pues no precedió otra materia de que Dios hiciese el mundo (Oré, citado en Taylor 2003: 123).

En el caso de la *Relación* de Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (1613 [1993]) se echa mano del término *Viracocha* para reflejar la idea de un dios andino que, en virtud de los epítetos *Pacha yachachiq* y *Runa wallpaq*, además, tiene el atributo de ser "criador del mundo" y "criador del hombre [ser humano]". Para el cronista indio, *Viracocha* es el nombre andino del Dios cristiano, o más precisamente, *Viracocha Pacha Yacháchic* es el Dios creador y *Viracocha* es el Cristo, el Hijo de Dios (Duviols 1993: 30). Joan de Santa Cruz Pachacuti aplica a Viracocha once veces el epíteto *Pacha Yachachiq* en la *Relación* (ff. 3v, 12r, 14r, 18r, 21v, 25r, 31v, 32r, 34r, 39v, 43r). De estas once, aparece tres veces con glosa de "Hazedor" y una como "Hazedor del cielo y tierra".

En opinión de Itier, lo esencial de la *Relación* de Pachacuti es que "ofrece un testimonio significativo de lo que fue la manipulación misionera de la tradición oral andina y de la lengua misma, en particular en sus contenidos semánticos" (Itier 1993: 129). En tal sentido, la *Relación* da cuenta de la manera en que operó la colonialidad lingüística y epistémica en el mundo andino.

En la *Relación*, escrita en castellano por tres amanuenses distintos, se encuentran siete largos textos o *himnos* en quechua. Un primer problema importante que plantea la *Relación* es el referente a la variedad quechua en la que fueron compuestos estos *himnos*: ¿se adoptó la variedad misionera o una variedad indígena de las habladas en el momento[26]? Para Itier (1993: 139), "todo el vocabulario de los 'himnos' forma parte […] del acervo lingüístico catequístico", de tal forma que se trataría de textos en quechua que traducen términos del castellano pertenecientes a la tradición quechuista evangelizadora. Examinemos las concepciones en cuestión.

Es de sobra conocido que, tanto históricamente como en la actualidad, la raíz *yacha-* (de *Yachachiq*) puede tener dos tipos de significados asociados, por un lado, al concepto de 'saber, conocer' y, por otro, al concepto de 'vivir, habitar' (Soto 1976, García 2005: 91)[27]. Itier, luego de un trabajo de reconstrucción histórica, postula como significado original de *ya- y *-ĉa-[28] 'ir y cruzar un límite' y 'llegar

---

25 Énfasis míos.

26 El *quechua misionero* hace referencia a una variedad quechua que fue *elaborada* con fines evangelizadores, sobre todo a partir del III Concilio Limense. Para su caracterización, véase R. Cerrón-Palomino (1991 y 1992) y C. Itier (1993).

27 No deja de ser curioso, además, que tanto el quichua como el castellano ecuatoriano conserven el significado de 'soler' y 'habituarse' para las formas *yachay* y *yachariy*: "*ñawpa watakunamanta, kay llaktaman ñuka shamuyta yachak kani*" [antes yo sabía (solía) venir a esta tierra]; "*¿ñachu kaypi yacharishkanki?*" [¿ya te has enseñado (acostumbrado) a vivir aquí?]. Lo propio podría decirse de la forma boliviana *¿yachakapuchkankichu?* '¿te estás enseñando [acostumbrando a vivir aquí]?'.

28 El asterisco (*) designa aquí formas lingüísticas originarias o reconstruidas como en el caso de **ya-* en referencia a la raíz de *yacha-*. El guión (-) señala límite entre morfemas.

completamente a un objeto', respectivamente. Así, la forma reiteradamente usada en las crónicas (*yachaku-*) significaría 'llegar al propio ser, al propio término' o 'llegar con cuidado a un objeto' (Itier 1993: 155), razón por la que en algunos textos funciona con los dos significados antedichos. Así, la tercera persona del verbo en cuestión (*yachakun*) significaba que un sujeto reunía las condiciones de completitud que lo hacían efectivo para los objetivos que le correspondieran; es decir, que un sujeto había llegado a su estado propio (*ibíd.*). De los textos coloniales en los que aparece el término se desprende que ciertas divinidades andinas tenían el poder de *yachakuchi-*; es decir, de hacer llegar ciertas cosas a su completitud, de llevar algo de un estado virtual o inicial hasta un estado de pleno desarrollo. Los elementos susceptibles de ser *plenificados*, a los que generalmente se refieren los textos, tienen que ver con el maíz, la coca, la comida, los manantiales, las acequias e, incluso, el culto a divinidades como Pariacaca (en el texto de *Huarochirí*) (Itier 1993: 158).

Con respecto a la concepción de *pacha* en el denominativo de *Viracocha Pacha Yachachiq*, si bien cabría asumir la idea general de que se refiere tanto a la realidad temporal que se organiza según la dimensión que el hablante quiere darle como al mundo o universo de los predicadores españoles y al momento y lugar precisos en que acontece algo (Taylor 1987: 32), es necesario acercarse al contexto específico de producción de este término en los textos coloniales. Dos son, en este sentido, las extensiones susceptibles de ser designadas por *pacha*: a) lo que llamamos suelo o superficie de la tierra, y b) el cielo. En relación a *Viracocha*, parecería que la primera acepción es la más satisfactoria (Itier 1993: 161).

Desde la perspectiva de las fuentes históricas, a su vez, se puede evidenciar que "Viracocha no fue un Dios Creador como lo imaginaban los cronistas y misioneros de la Colonia […] sino la versión cuzqueña de un héroe cultural de difusión panandina" (Itier *op. cit.*: 158), que adoptaría distintas denominaciones según la región "peruana" a la que uno se refiera (Huari en la sierra central, Cuniraya en Huarochirí, Tunupa en la sierra sur, Huichama en la costa). Basándose en los estudios de Duviols, Itier afirma que "El examen de las fuentes cuzqueñas y de la sierra central […] deja ver claramente que no hubo un Viracocha ni un Huari sino varios: el principal y sus 'hijos' o 'criados'. El nombre o atributo de *Pacha Yachachiq* pertenece al principal o al primero de ellos" (*ibíd.*)[29].

De esta manera, nos encontraríamos ante un proceso de colonización semántica por parte de los misioneros. El verbo *yachachi-* no tendría nada que ver con la noción de creación; los misioneros reinterpretaron *Viracocha Pacha Yachachiq* como reminiscencia andina del Creador cristiano. Así, *Pacha Yachachiq* habría sido "el que lleva la superficie de la tierra al punto de desarrollo requerido (para su pleno aprovechamiento agrícola)", tanto en un acto fundador ubicado en un pasado mítico como en los ciclos productivos contemporáneos del periodo colonial (Itier *op. cit.*: 161).

---

[29] Subrayado en el original.

Lo dicho sobre *Pacha Yachachiq* se puede aplicar asimismo a *Runa Wallpaq*. En la Oración a Manco Cápac contenida en la *Relación* de Joan de Santa Cruz Pachacuti, el término en cuestión aparece con el significado de 'creador del ser humano' (*runa* = ser humano; *wallpaq* = el que crea). La raíz *wallpa-* es una forma desaparecida de todas las variedades del quechua actual y fue usada por los misioneros coloniales, al igual que *yachachi-*, para traducir el concepto de 'crear'.

Tal como hiciera con *Pacha yachachiq*, Itier rastrea el término en los diccionarios coloniales de González Holguín (1608) y Bertonio (1612) para el quechua y el aimara, respectivamente. De estas y otras fuentes de los siglos XVI y XVII que registran el término *wallpa-*, deduce que el significado original habría sido 'dotar a alguien o algo de lo necesario para un fin determinado' (Itier 1993: 167). De otro lado, tanto en quechua como en aimara, el verbo *wallpa-* tenía el sustantivo correspondiente *wallpa*, el cual designaría 'lo que es dado o agregado a alguien o a algo para un fin determinado'. Por consiguiente, *Runa Wallpaq* significaría 'el que dota a los hombres de lo necesario para un fin determinado'.

La pregunta fundamental es, ¿cómo pasó este concepto al lenguaje religioso cristiano con el sentido de 'crear'? En la teología cristiana del siglo XVI se distinguía entre "crear", como acción única, atribuible únicamente a Dios en tanto creador de las cosas "a partir de la nada" (creación *ex nihilo*), y "formar" como acción de transformar la materia a partir de lo ya existente. En este sentido, el hombre no es un ser creado, sino formado. *Runa wallpa-* no podría significar 'crear' sino 'formar'. Debido a que el concepto de *wallpa-* en la religión andina, como ya dije, implicaba uno de los modos de acción de la divinidad sobre los hombres, los misioneros vinculan esta acción con el concepto de "formar al hombre" y posteriormente al de crear. En realidad, lo usan para decir que los andinos tenían el germen del concepto de crear. Como afirma Itier (1993: 158), "Llamó la atención de los historiadores coloniales el creer reconocer en los relatos míticos andinos huellas o reminiscencias dispersas, deformadas y desordenadas de un 'conocimiento verdadero'". Obviamente, para los misioneros coloniales, dicho "conocimiento verdadero" era el de la fe cristiana.

Wallpa-, junto a *yachachi-*, se usó en la catequética andina sólo hasta 1610, aproximadamente; a partir de entonces, se usará *rura-* y *kama-*. ¿A qué se debe este cambio? A la política de evangelización en la que se decide eliminar de la predicación los términos procedentes del vocabulario religioso andino en vez de recuperarlos cristianizando su significado "pagano" (Itier 1993: 171).

Pero la estrategia de resemantización llevada a cabo por los misioneros coloniales también fue desarrollada, en el ámbito religioso, por los indios; es decir, si los misioneros manipularon la semántica quechua para acomodarla a sus intereses, los indios hicieron lo mismo con las prácticas religiosas de los españoles: jugaron con ellas para mantener las suyas propias. Dice Lienhard (1990: 106) que "Los nuevos comportamientos indígenas que surgieron al calor de la conquista espiritual son sumamente reveladores en cuanto a las estrategias de los indios frente a este intento de aculturarlos unilateralmente". Las crónicas están llenas de quejas de misioneros en el sentido de que los indios continuaban practicando

sus rituales "autóctonos" y clandestinos de manera combinada con las prácticas cristianas: los primeros en sus casas y las segundas en los templos de los centros poblados (Lienhard 1990: 107). El mismo Francisco de Ávila, ya mencionado, se lamentaba en estos términos:

> He hallado tantos Idolos, tan regalados y uenerados en las casas de *los Indios que yo tenía por Christianos*, que ni se pueden contar ni dezir, y que estando en la plaça el templo dedicado al uerdadero Dios se le ofrece el Sacro Sacrificio de la Missa están alrededor dél en diferentes barrios Cediculas, Sacellos o Delubros, que son unas casillas, templos lúgubres y obscuros de cada uno, con su Idolo; Sacerdotes y seruicio para su falso culto, y esto en todo el pueblo y entre todos los conuecinos es público; porque en cualquiera ay lo propio, *y solo el cura no lo sabe*, ni a abido quien se lo aya dicho en tantos años, y con estos confesaban cada año, y muchos comulgaban, y así *no hallo que aya ni uno que no aya apostado y sea formalísisimo Herege*, y los niños se iban criando a este modo (Ávila [1648], citado en Duviols 2003: 56-57)[30].

En tal contexto de represión religiosa, los indígenas acudieron de igual forma a la resemantización religiosa de la(s) divinidad(es) y de los santos católicos: "La invocación de Dios y de los santos del panteón cristiano disimula entonces la invocación de las divinidades antiguas: a cada 'vocablo' del idioma cristiano corresponde un significado que pertenece al universo del discurso prohibido" (Lienhard 1990: 108). Así, en el siglo XVI, el misionero franciscano Diego Durán se quejaba de que los indios, "fingiendo […] celebrar las fiestas de nuestro Dios y de los santos, entremeten y mezclan y celebran las de sus ídolos, cayendo el mismo día. Y en las ceremonias mezclarán su antiguo rito" (citado en Lienhard 1990: 108).

Se trata entonces de un doble intento de resemantización: por parte de los misioneros y por parte de los indígenas. Dada la colonialidad del saber instaurada en el ámbito andino, dicha resemantización de doble vía devino dominación y hegemonía del lado de los invasores, logrando apenas espacios de resistencia en las prácticas linguoepistémicas de los indios subalter(n)izados.

Más allá de los tecnicismos y de la recurrencia a los "datos históricos", lo que he querido mostrar en este apartado es cómo se configuró una estructura de poder en la que la racialización religiosa operó de la mano con una elaboración lingüística en favor de los misioneros, lo que no implica que los pueblos indígenas colonizados dejaran de recurrir a mecanismos de adaptación y resistencia[31]. Este primer momento de "colonización espiritual" fue seguido años más tarde por una colonización lingüística que buscaba inclinar la correlación de fuerzas en favor del castellano y de la población blanco-mestiza.

---

30 Énfasis en el texto original.

31 Sobre estos mecanismos de adaptación y resistencia, en relación a la comprensión de la religión de los conquistadores, véase la anécdota narrada por fray Domingo de Santo Tomás (1560: 140): "Que preguntando una vez en cierta provincia a un cacique si era christiano, me dixo: 'aún no lo soy del todo, pero ya comienço a ser', y preguntándole yo qué sabía de christiano, me dixo: 'sé ya jurar a Dios, y jugar un poquito a los naipes, y comienço ya a hurtar'".

El castellano y las lenguas mayores andinas

En este apartado me moveré con libertad a lo largo de todo el ámbito andino, tomando el quechua como unidad lingüística, aunque sé que ello es un *efecto de verdad* —como diría Foucault (1978: 147)— que invisibiliza la gran diversidad de variantes quechuas/quichuas[32]. Es sólo un marco interpretativo que me sirve para entender lo que ocurrió en la Colonia y cómo se forjó el imaginario lingüístico colectivo y las prácticas que continúan reproduciéndose en la actualidad.

Hemos visto que la colonialidad religiosa operó a través de una colonialidad lingüística. Inicialmente los misioneros echaron mano de las mismas lenguas indígenas para llevar adelante su proceso de evangelización y proselitismo religioso, como ya he mostrado para el caso del quechua. Sobre la base de este uso y de esta modalidad *misionera* del quechua se dará a esta lengua el carácter de *general* (Garcés 1999a), y será difundida por los propios misioneros a lo largo de toda el área andina, incluyendo la amazónica, como veremos luego para el caso ecuatoriano.

Las llamadas lenguas generales se caracterizaban principalmente por hallarse extendidas en vastos territorios, por ser de uso generalizado entre las élites gobernantes —aunque no fueran necesariamente habladas por el grueso de la población— y, por eso mismo, podían tener el carácter de segunda lengua (Cerrón-Palomino 1995: 60). Blas Valera definía el carácter de lengua general quechua en los siguientes términos:

> Resta que digamos algo de la lengua general de los naturales del Perú, que aunque es verdad que cada provincia tiene su lengua particular diferente de las otras, una es y general la que llaman Cuzco; la cual en tiempo de los reyes Incas se usaba desde Quito hasta el reino de Chile y hasta el reino Tumac, y ahora la usan los caciques y los indios que los españoles tienen para su servicio y para ministros de los negocios (citado en Garcilaso de la Vega 1609: 11).

Aparte del quechua, entre las lenguas mayores del contexto colonial andino se contaban también el aimara, el puquina y el chibcha (éste último para la región de la actual Colombia) (Garcés 1999a: 34).

En términos generales, como ya he dicho en otro lugar (Garcés 2005a), la Corona favoreció el paso directo desde las lenguas indígenas al castellano, mientras que la Iglesia favorecía el uso de aquéllas en función de sus fines evangelizadores[33]. Dentro de este marco, no se puede negar que, al mismo tiempo, también hubo una permanente política de asimilación al castellano y de búsqueda de

---

32 En Cerrón-Palomino (1991, 1992) se enfatiza que la hiperdiversificación dialectal fue producida por tres razones fundamentales: i) los procesos de diferenciación interna propios de toda lengua; ii) los movimientos mitmaicos llevados adelante por la administración incaica que pusieron en contacto a hablantes de diversas procedencias dialectales dentro del mundo quechua; y, iii) la conquista española que incidió en la reestructuración de los dialectos existentes con la presencia del castellano.

33 Sobre este punto, véase también Arnold y Yapita 2000: 77.

extinción de las lenguas indígenas. Sin embargo, el tenor y la perspectiva fueron diferentes según el momento específico de la dominación. Así, durante el reinado de Carlos V (1517-1556) se practicó una política explícitamente asimilacionista, mientras que el reinado de Felipe II (1556-1598) se caracterizó principalmente por la concesión que permitía que las lenguas indígenas sirvieran como instrumento de evangelización. En consecuencia, durante este periodo hubo una proliferación de cartillas en lenguas indígenas elaboradas sin una supervisión eclesial que garantizara su ortodoxia y apego a la fe de los evangelizadores. En este contexto,

> hay que considerar la fundación de la cátedra de quechua en la Universidad de San Marcos en 1579 —si bien se había comenzado a dictar desde 1576—, las ordenanzas para que los clérigos y religiosos fueran admitidos a las doctrinas y beneficios sólo sabiendo la lengua general o la de los indios que debían adoctrinar, el interés por el estudio gramatical o léxico de las lenguas indígenas […], y no en último lugar la elaboración de catecismos y libros de oraciones en lenguas vernáculas (Rivarola 1990: 131).

Pero el uso de la lengua indígena estaba sujeto a su instrumentalización evangelizadora. De ahí que el principal problema para los misioneros coloniales fuera el de asegurarse que la lengua indígena transmitiera verdadera y efectivamente la fe cristiana. El obstáculo que frecuentemente se encontraba para tal fin era la falta de garantías en las traducciones de los textos religiosos. Por ello, el Primer Concilio Limense ordenó que se evangelizara en castellano o en latín porque circulaban

> cartillas en las lenguas de los naturales donde se contienen los principios de nuestra fe, y porque aun no nos consta que las / dichas cartillas o algunas dellas esté traducida y corregida conforme a la propiedad y significación de la lengua latina o de nuestro romance castellano […] mandamos […] no se usen de las dichas cartillas hechas en su lengua hasta que tanto por nos, juntamente con los autores de ellas y otras personas que entienden bien su lengua, sean vistas y examinadas (Primer Concilio de Lima, citado en Rivarola 1990: 131-132).

De esta manera, para el Tercer Concilio Limense se tomó la determinación de escribir una *Doctrina Cristiana* (un sermonario y un confesionario) en las dos principales lenguas generales de la zona andina (quechua y aimara) que contenga los elementos centrales y oficiales de la evangelización, a fin de superar las desviaciones del uso anterior de cartillas de amplia divulgación (Rivarola 1990: 131). No obstante, es necesario indicar que los textos fundamentales de dicha doctrina no se elaboraron directamente en las lenguas indígenas referidas, sino en castellano, y sólo después de haber fijado su contenido se los tradujo al quechua y al aimara. La traducción estuvo a cargo de un equipo de "expertos" en ambos idiomas, encabezado por los jesuitas, que luego sometió los textos traducidos a consideración de otros especialistas (Cerrón-Palomino 1992: 213).

A partir del siglo XVII, las políticas lingüísticas propiciadas por la Corona vuelven a tener una fuerte orientación castellanista de carácter coercitivo[34], el cual se radicalizaría a fines del siglo XVIII (Rivarola 1990: 135). Este giro se basaba en la concepción de que pese a todos los esfuerzos por utilizar la lengua indígena para lograr la asimilación religiosa, se consideraba que el castellano en tanto lengua era superior para adoctrinar a los indios. No se puede negar, no obstante, que había una suerte de indigenismo catequético (Rivarola *op. cit.*: 134) obligado por la presión de la realidad que impedía el uso extensivo del castellano tal como hubieran deseado los misioneros. Lo cierto es que, a pesar de las disposiciones orientadas a imponer el castellano como lengua preferencial para el adoctrinamiento o catequesis, todo parecería indicar que en la práctica se siguieron usando las lenguas indígenas, al extremo de que los mismos agentes eclesiásticos las expandieron a ámbitos donde no se usaban las lenguas generales; tal es el caso de la implantación del quichua en el oriente ecuatoriano y en el noroeste argentino, donde a lo sumo servía como lengua de relación (Cerrón-Palomino 1992: 211)[35].

La situación cambió radicalmente en los últimos años del siglo XVIII, debido, entre otras causas, a la política lingüística claramente asimilacionista y antiindígena de Carlos III (1759-1788), a la expulsión de los jesuitas en 1767 y a la fuerte represión que siguió a las rebeliones de fines del siglo XVIII. Al respecto, ya he dicho en otro lugar (Garcés 1999a: 42-43) que la rebelión de Túpac Amaru fue sólo la culminación de una serie de rebeliones que sacudieron la totalidad del mundo andino. O'Phelan (1985), por ejemplo, calcula que en los actuales Perú y Bolivia se dieron alrededor de 140 levantamientos entre 1708 y 1783[36], al tiempo que en la "Provincia de Quito" se pueden identificar por lo menos 17 en el mismo siglo (Moreno Yánez 1976, Salomon 1985 y Ramón 1993).

La derrota de la rebelión trajo la firme resolución de parte de la Administración colonial borbónica de eliminar la lengua y la cultura quechuas. La sentencia de muerte contra Túpac Amaru acarreó la siguiente instrucción:

> Y para que estos indios se despeguen del odio que hen [*sic*] concebido contra los españoles… se vistan de nuestros [*sic*] costumbres españoles, y hablan la lengua castellana, se introducirá con más vigor que hasta aquí el uso de sus escuelas bajo las penas más rigorosas y justas contra los que no las usen (Areche, citado en Mannheim 1991: 74).

El visitador Areche, signatario de la anterior disposición, dio el plazo de cuatro años a todos los hablantes del quechua para aprender el castellano y abolió la cátedra establecida en la Universidad de San Marcos. Por otro lado, el mismo

---

34 Véase, sin embargo, Durston (2003), quien muestra casos de una escritura quechua realizada durante el siglo XVII por indígenas de ambos sexos.

35 Sobre la introducción del quichua en la amazonía de la "Provincia de Quito", por parte de los jesuitas, véase Garcés (1999a: 44-45).

36 Stern (1987) sugiere tomar en cuenta la escasez de estudios sobre los levantamientos y sublevaciones del periodo en la zona de la actual Bolivia, por lo que su número podría ser muy superior de lo que suponemos.

siglo XVIII fue testigo de una suerte de resurgimiento del quechua de la mano de las élites cuzqueñas que se apropiaron de la memoria de los incas para legitimar su poderío; es decir, se dio una especie de apropiación de la simbología incaica, expresada en el arte literario y visual, que permitió a las élites criollas recrear el pasado incaico según su propia imagen (Mannheim 1999a)[37]. Como dice Mannheim,

> Ellos [los criollos del siglo XVIII] establecieron continuidad con los Incas, pero los desplazaron al pasado, *su* pasado, no al pasado de los campesinos agricultores y trabajadores[38].

Se trataba, entonces, de una apropiación que resumía una práctica de exclusión que podríamos sintetizar en la consigna "incas sí, indios no"[39]. No obstante, este uso simbólico de la lengua y la cultura quechuas jugaría un papel fundamental en las movilizaciones sociales de fines del siglo XVIII, en tanto sirvió de mecanismo de resistencia de la élite local frente a la autoridad virreinal española (Mannheim 1991: 73)[40].

De esta manera quedó configurada la estructura racial-lingüística colonial que permanece hasta nuestros días: el castellano pasó a ser la lengua del blanco/criollo y el quechua la lengua de los indios. Como se ha visto líneas arriba, dicha estructuración racial y lingüística opera esencializando a los grupos seleccionados en pos de criterios clasificatorios-jerarquizadores. Sin embargo, el uso de las lenguas rompe tal esencialización con fines políticos de dominación o subversión. En efecto, aunque el quechua fue asignado desde una perspectiva racial-lingüística y racial-religiosa a los indios, los colonizadores —y también los criollos— usaron la lengua como capital de inversión dominadora. En suma, quisiera destacar que los indios hicieron algo similar con el castellano: se apropiaron de él como mecanismo para burlar la esencialización colonial, es decir, como mecanismo de

---

37 Tal parece haber sido el caso de la obra clásica *Ollantay*, que, habiendo sido escrita por un nativo "peruano" que dominaba el quechua, representa, sin embargo, un drama histórico y una leyenda incaica de carácter decididamente hispánico (véase Calvo 1998).

38 "They established continuity with the Inkas, but displaced them into the past, their past, not the past of Runa agriculturalists and laborers" (Mannheim 1991: 73).

39 Consigna que aún hoy se puede percibir en los discursos de los sectores dominantes criollos de la ciudad del Cuzco. Además, evoca el proceso de negación de la coetaneidad de Fabian (1983: 31), el cual, aunque con referencia al discurso antropológico, ilustra la manera en que el referente enunciado se ubica en otro tiempo diferente del enunciador. Véase también Calvet (1974: 42).

40 "En el siglo XVIII, los terratenientes de la provincia del Cuzco […] auspiciaban la realización de pinturas y dramas poéticos que inventaron una visión utópica de pasado incaico, que invocaban la intervención divina de la Virgen a favor de la gente de la provincia, o que —en los cuadros— pintaban a los terratenientes en trajes 'Incásicos'. […] Estos poemas dramáticos eran, entonces, reclamos simultáneos de legitimidad dentro de dos áreas de disputa social. Era una reivindicación de parte de los quechuas y las élites provincianas contra los españoles y las élites de la costa, y, al mismo tiempo una reivindicación de parte de los terratenientes de su dominio sobre los campesinos quechuas" (Mannheim 1999a: 17-18).

blanqueamiento o como estrategia de "adaptación en resistencia" (Stern 1987) para la defensa de sus recursos, especialmente la tierra (Arnold y Yapita 2000)[41].

De esta apropiación lingüística antiesencialista surgió lo que se ha dado en llamar *castellano andino* (Cerrón-Palomino 2003) o *español andino* (Granda 2001); esto es, una variedad del castellano nacida del uso de los andinohablantes (quechuas y aimaras) y que no responde a los patrones normativos de la lengua peninsular fijados por la Real Academia Española. Por el lado del quechua también han surgido formas *chaqru* (híbridas), que los especialistas han dado en llamar *quechuañol* o *chawpi* lengua (Muysken 2000).

Las lenguas indias y las ideas abstractas y espirituales

El mismo año en que se inicia la invasión de Abya Yala, Nebrija (1492) publicaba la primera gramática del castellano, elevando así la categoría de la lengua española a un nivel equiparable al del latín, lo que la situaba entre las más completas y evolucionadas, según la mentalidad de la época. Sin embargo, los misioneros de la Colonia temprana intentaron, como hemos visto, expresar sus ideas "espirituales" mediante las lenguas indígenas. Curiosamente, los frailes que acompañaron a los invasores optaron por aprender y expandir el uso de las lenguas de Abya Yala, especialmente la náhuatl y la quechua, que fueron usadas como lenguas francas a lo largo de un gran número de comunidades y se convirtieron en instrumentos de cristianización, adquiriendo, en muchos sectores de la sociedad colonial, un prestigio comparable al de las lenguas castellana y latina (Mignolo 1995: 54). Así, tanto los frailes mendicantes como luego los jesuitas, darían prioridad a la composición de gramáticas y vocabularios para predicar y evangelizar en las lenguas de Abya Yala en detrimento de la enseñanza del castellano (Mignolo *op. cit.*: 55).

De esta manera, los documentos coloniales reflejan la percepción de los misioneros y funcionarios de la Corona respecto a las lenguas indígenas y respecto al quechua: unos a favor de su idoneidad para expresar ideas espirituales y religiosas y otros en contra. Uno de los casos más conocidos y significativos en cuanto se refiere a exaltar las bondades del quechua es el de fray Domingo de Santo Tomás, ya citado anteriormente. En la introducción de su *Grammatica*, dirigida a Felipe II, dice:

> Mi intento pues principal S. M. ofresceros este Artezillo ha sido, para que por el veays, muy clara y manifiestamente, quan falso es lo que muchos os han querido persuadir, ser los naturales de los reynos de Peru barbaros, & indignos de ser tractados con la suauidad y libertad que los demas vassallos vuestros lo son. Lo cual claramente conoscera V. M. ser falso, si viere por este Arte, *la gran policia que esta lengua tiene, La abundancia de vocablos, La conuenencia que tiene con las cosas que significan. Las maneras diuersas y curiosas de hablar. El suaue y buen*

[41] Silvia Rivera (1991) presenta el caso de la formulación de demandas de comunarios aimaras en torno a la defensa de tierras, "traducidas" a términos inteligibles para la sociedad criolla dominante como parte del movimiento de caciques-apoderados en la Bolivia republicana.

> *sonido al oydo de la pronunciacion della,* […] *El estar ordenada y adornada con propiedades del nombre, modos, tiempos, y personas del verbo. Y breuemente en muchas cosas y maneras de hablar, tan conforme a la latina y española* […] *Lengua pues. S. M. tan polida y abundante, regulada y encerrada debaxo de las reglas y preceptos de la latina como es esta* (como consta por este Arte) *no barbara, que quiere dezir* (según Quintiliano, y los demas latinos) *llena de barbarismos y de defectos, sin modos, tiempos, ni casos, ni orden, ni regla, ni concierto, sino muy polida y delicada se puede llamar.* Y si la lengua lo es, la gente que vsa della, no entre barbara, sino con mucha policia la podemos contar: pues según el Philosopho en muchos lugares, no ay cosa en que mas conozca ell ingenio del hombre, que en la palabra y lenguaje que usa, que es ell parto de los conceptos del entendimiento (Santo Tomás 1560: 8-9)[42].

Hay aquí una clara oposición de lo bárbaro, indigno y defectuoso frente a lo delicado, con policía, regulado, normatizado del quechua. Como ya dije, es importante notar la intención del gramático de mostrar la lengua quechua como potencialmente igual a la latina ("*tan polida y abundante, regulada y encerrada debaxo de las reglas y preceptos de la latina como es esta*") que era en aquel momento el parámetro de comparación de la validez de las demás lenguas (Mignolo 1995: 48). La cita de Santo Tomás también pone sobre el tapete la discusión en torno a las relaciones entre lengua y pensamiento; es decir, la concepción común de que determinada lengua lleva incorporada una serie de bondades que la hacen predilecta para determinadas tareas del intelecto o para la vivencia de determinadas virtudes morales.

Es la idea que expresa el jesuita mestizo Blas Valera: "todos los indios que obedeciendo esta ley [de hablar el quechua] retienen hasta ahora la lengua del Cuzco son más urbanos y de ingenio más capaces, lo cual no tienen los demás" (citado en Garcilaso de la Vega 1609: 9). Esta opinión sería compartida por sacerdotes, jueces y corregidores de su tiempo, quienes afirmaban:

> Que a los indios del Perú les es de tanto provecho [la lengua cortesana de los incas] como a nosotros la lengua latina, por que además del provecho que les causa en sus comercios, tratos y contratos, y en otros aprovechamientos temporales y bienes espirituales, *les hace más agudos de entendimiento, y más dóciles, y más ingeniosos para lo que quisiesen aprender, y de bárbaros los truecan en hombres políticos y más urbanos.* Y así los indios Puquinas, Collas, Urus, Yuncas y otras naciones, que son rudos y torpes, y por rudeza aun sus propias lenguas hablan mal, *cuando alcanzan a saber la lengua del Cuzco, parece que echan de sí la rudeza y torpeza que tenían y que aspiran a cosas políticas y cortesanas, y sus ingenios pretenden subir a cosas más altas*; finalmente *se hacen más capaces y suficientes para recibir la doctrina de la fe católica*, y cierto los predicadores que saben bien esta lengua cortesana, se huelgan de levantarse a tratar cosas altas y declararlas a sus oyentes sin temor alguno; porque así como los indios que hablan esta lengua tienen los ingenios más aptos y capaces, así aquel lenguaje tiene más campo y mucha variedad de flores y elegancias para hablar por ellas; y de esto nace que

[42] Los énfasis son míos.

> los Incas del Cuzco que la hablan más elegante y más cortesanamente reciben la doctrina evangélica en el entendimiento y en el corazón con más eficacia y más utilidad (Blas Valera, citado en Garcilaso de la Vega 1609: 15)[43].

En el fondo, como ya dije, se trataba de demostrar que el quechua y las lenguas de los indios servían para expresar ideas abstractas y espirituales, aunque el jesuita Diego González Holguín añadía explícitamente: "Aduiertase que los indios no tenian vocablos de todo lo espiritual ni vicios, ni virtudes, ni de la otra vida y estados de ella" (González Holguín 1608: 10).

En 1579, en una carta dirigida al rey Felipe II, fray Antonio de Zúñiga denuncia el hecho de que las lenguas nativas de los Andes ayudan a mantener las prácticas religiosas paganas, por ser lenguas que expresan conceptos religiosos nativos y por carecer del vocabulario apropiado para las ideas cristianas. Dice Zúñiga: "hay entre ellos lengua ninguna que sea bastante para declararles los misterios de nuestra Sancta Fe Católica, por ser todas ellas muy faltas de vocablos" (citado en Mannheim 1991: 254). Zúñiga ubica el lenguaje de los indios en tercer lugar, después de la coca y la brujería, respecto de los impedimentos a la conversión religiosa[44]. Sus objeciones son múltiples: las lenguas nativas americanas son oscuras; no tienen términos para conceptos abstractos como *tiempo*, *ser* o *virtud*; no poseen términos para conceptos religiosos importantes como *Dios*, *fe*, *ángel*, *virginidad* o *matrimonio*; y no hay manera de expresar el concepto de *Espíritu Santo* (Mannheim 1991: 69).

Esta concepción linguoepistémica colonial se mantendrá durante la Colonia "tardía" y la República, y no sólo en el ámbito andino. En 1770, el arzobispo de México Francisco Antonio Lorenzana y Buitrón, decía en sus *Cartas pastorales y edictos*: "Los Indios en su Lengua no tenían términos para los Santos Sacramentos de la Iglesia, ni para los Misterios de nuestra Santa Fé, y aun hoy no se hallan para su explicación los propios, y que den cabal idea" (citado en Mignolo 1995: 63).

De otro lado, hacia fines del siglo XVIII, en el actual Ecuador, el conocido jesuita Juan de Velasco alabará las virtudes del quichua con intenciones de usar

---

43 Los énfasis son míos.

44 Como dato complementario, véase el estudio de etnografía epistémica realizado por Silvia Rivera (2003a) en referencia a la coca y los mecanismos de rearticulación de la colonialidad del saber. El interés inicial de la autora era hacer una revisión bibliográfica del tema de la coca, aprovechando su estadía en el estado de Tejas en Estados Unidos. A través del seguimiento de la información en la biblioteca de la Universidad de Austin, Rivera nos muestra cómo se construye la *doxa* (hegemonía o dominio cultural de clase, en la línea de Bourdieu) con respecto a un tema tan complicado como el de la coca. En la mencionada biblioteca, "los libros e investigaciones sobre la hoja de coca construyen de cierta manera el conocimiento científico y provocan una serie de asociaciones espaciales, visuales y textuales" (Rivera 2003a: 13). La autora señala dónde se encuentran los documentos y los libros sobre la coca, en qué lugares y asociados a qué temas. En el fondo, Rivera nos muestra cómo se construye el conocimiento que subalterniza y clasifica colonialmente. Los estudios de la coca aparecen irremediablemente amarrados al tema de la cocaína y sutilmente se construye la imagen de que son los indios los culpables de las perversiones de la cocaína. "Estos trabajos nos muestran el juicio moral lapidario y la abierta intención prohibicionista, no exenta de racismo, hacia el akhulliku, que destila de la percepción de la ciencia social del Norte" (Rivera 2003a: 13).

su discurso como práctica de "afirmación de la auto-identidad criolla" (Muratorio 1994a: 13), justificadora del esbozo de construcción del Estado-nación. Velasco tendrá no sólo una actitud de respeto, sino de admiración por el quichua. Dirá que éste

> Es copiosísimo y tanto cuanto son los [idiomas] dominantes en Europa, los cuales han adoptado del mismo modo palabras extranjeras. No hay cosa alguna que no se pueda explicar con sus propios términos, como lo he mostrado contra algunos filósofos que no saben lo que dicen, en orden a las cosas del espíritu, de Ente Supremo, abstractas y universales. Sólo para significar las partes interiores y exteriores del cuerpo humano, pasan de 120 términos, sin meterse en los propios de la anatomía. Para explicar los parentescos, excede ciertamente en palabras a los idiomas europeos, de que tengo noticia; con la ventaja de que aquello que no se puede decir en otros sino con varias palabras, se dice en éste con una sola [...]
> Otra de sus buenas propiedades es ser muy dulce y expresivo, singularmente para la poesía; tanto que los peritos en este idioma hallan particularísimo deleite en su ejercicio. Tiene el grave defecto de no poderse aprender perfectamente con sólo el arte, sin un grande y continuado ejercicio (Velasco 1789: 100).

Como vemos, para Juan de Velasco, el quichua se caracteriza por ser abundante en palabras de diversos campos semánticos, lo que le da la posibilidad de explicar cualquier realidad, sobre todo las referentes a las cosas del espíritu, abstractas y universales; es un idioma dulce y expresivo, principalmente para la poesía. No obstante, Eugenio Espejo afirmará en la misma época que la enseñanza del español sería condición necesaria para unificar a los indios y mestizos en su proyecto de construcción del Estado nacional. Postulaba que habría que "obligar a los indios a que [...] hablasen nuestro idioma" (citado en Ramón 1993: 101). Obviamente, dicho aprendizaje tendría que darse en detrimento del quichua, lengua que hablaban los indios de la sierra ecuatoriana. A fines del siglo XIX e inicios del XX continuaba el debate sobre las virtudes o las limitaciones del quichua. Veremos cómo se toman fundamentalmente dos posiciones referentes a la validez de esta lengua como vehiculizadora de ideas abstractas y espirituales (véase Garcés 1997: 64-67 y 1999a: 41-47).

El conocido historiador jesuita Federico González Suárez afirma que lamentablemente no se cumplieron las disposiciones de la autoridad colonial española en el sentido de que debían extinguirse todas las lenguas indígenas durante la Colonia.

> El Gobierno español dictó providencias muy laudables en beneficio de los indios; pero no se cumplieron y los humanitarios propósitos de la Corona, respecto de los indios quedaron frustrados; una de esas previsoras y excelentes providencias fue la de que se extinguieran las lenguas maternas de los indígenas, para que éstos hablaran la castellana; la extinción debía hacerse poco a poco y gradualmente. Por desgracia, esta medida no se llevó a cabo en todas las provincias de la Audiencia de Quito (González Suárez 1892: 1.414).

Y más adelante añade: "para civilizar á los indios es necesario transformarlos y la transformación social de ellos depende de su lengua materna. Cuando se logre que en el Ecuador no haya más que una sola lengua, entonces no habrá más que un solo pueblo" (*ibíd.*). Es interesante mostrar aquí cómo se establece la relación entre civilización y uso social de una determinada lengua: a la civilización, que implica la transformación social de las comunidades, se llega mediante el abandono y erradicación de la lengua indígena[45].

Más o menos en la época de González Suárez surge un debate en los círculos intelectuales y eclesiásticos ecuatorianos sobre si la lengua de los indios servía o no para expresar ideas abstractas y espirituales, tal como ya había adelantado Juan de Velasco. Se puede constatar que, en general, había dos posiciones: quichuistas como Cordero y Grimm pensaban que el quichua era una lengua pobre para los fines antedichos, mientras que Juan León Mera y Guzmán afirmaban lo contrario.

Luis Cordero (1833-1912), que fue presidente del Ecuador entre 1892 y 1895, manejaba el quichua y el castellano con soltura. Escribió mucho en quichua y sobre el quichua. A pesar de su simpatía declarada por esta lengua, pensaba lo siguiente:

> No nos ciega nuestro afecto a tan hermoso idioma hasta el punto de afirmar que sea rico en palabras y expresiones propias para la designación de objetos morales y filosóficos y la manifestación de conceptos superiores a lo material y sensible. Ya hemos manifestado que a este respecto es realmente pobre el quichua, como no podía menos de serlo, aún en la época de mayor brillo; pues bien se ve que el progreso de quienes lo hablaban no fue tal que los alzase sobre el nivel de lo puramente relativo a la cómoda satisfacción de las ordinarias exigencias de la vida (Cordero 1895: 369).

En la misma línea se apunta Juan Manuel Grimm, sacerdote lazarista alemán, autor de varios textos de carácter religioso escritos en quichua (véase Grimm 1896). En su *Vademécum para párrocos de indios quichuas* afirma que "Lo más difícil nos ha sido, expresar las ideas religiosas en un idioma tan estrecho como es el quichua á causa de sus pocas palabras y giros circunscritos" (Grimm 1903: CLXII).

En una postura diferente se encuentran Mera y Guzmán. El poeta y político Juan León Mera (1832-1894), que recopiló varias coplas y testimonios de la literatura oral quichua, nos dice:

---

[45] No deja de ser interesante la postura opuesta planteada por el boliviano José Berríos sobre la relación lengua indígena-camino a la civilización: "I vigoroso debe ser el idioma *qhesbua* cuando resiste aun á las contrarias circunstancias de incuria, falta de caracteres para escribirlo, i, más que todo, el desdén con que lo miran los que gobiernan, teniendo un crecido número de súbditos de cada nación aislados, por decirlo así, del progreso, por no civilizarlos en su propio idioma: cosa mil vezes más fácil que querer darles ciencia i civilización en la lengua castellana, oficial en esos pueblos; pero no hablada por los indígenas desde su infancia" (Berríos 1904: VI).

> La lengua quichua es una de las más ricas, expresivas, armoniosas y dulces de las conocidas en América; se adapta á maravilla á la expresión de todas las pasiones, y á veces su concisión y nervio es intraducible a otros idiomas. Merced á sus buenas cualidades, no hay objeto material ó abstracto que no anime con vivísimos colores é imágenes hermosas y variadas (Mera 1868: 19).

Finalmente, el sacerdote jesuita Manuel Guzmán, en su *Gramática de la lengua quichua*, afirma:

> El Quichua no tiene partícula simple que corresponda al relativo castellano *que*; por que para expresar las ideas y pensamientos que se desean comunicar, se los expresan por medio de participios, gerundios y partículas que intercaladas en los verbos ostentan su riqueza; y si se le califica de idioma pobre es por que no se la conoce, sino muy superficialmente (Guzmán 1920a: 19).

Más adelante, este mismo autor añade: "Es falso lo que asegura un grave autor, que en quichua no se puede exponer todos los Dogmas y Misterios de nuestra Santa Religión, por falta de términos para explicarlos" (Guzmán 1920a: 52)[46].

Independientemente de la solvencia o insolvencia que se atribuye al quichua para expresar lo religioso y abstracto, destacan en los textos dos aspectos interesantes: primero, la referencia de Cordero al progreso, en vinculación con la aspiración a cosas que están más allá de la satisfacción de las necesidades ordinarias de la vida, en cuyo caso, los quichuas no se han elevado a este progreso ni en sus mejores tiempos; segundo, la referencia de Juan León Mera a la capacidad del quichua para expresar lo abstracto mediante variados colores e imágenes, aspecto que podría interpretarse en el sentido de que ni aun desde una perspectiva de "defensa" de la lengua su capacidad expresiva tendría todo lo que puede dar un idioma basado en el *logos*[47].

Estos discursos sobre el quichua expresan las representaciones compartidas por emisores ubicados en posiciones de poder enunciativo (Foucault 1980) o de acuerdo a su lugar de enunciación (Bhabha 2002). Es importante hacer notar, sin embargo, que las representaciones lingüísticas y epistémicas que hemos presentado no funcionan como casos aislados sino en consonancia con otros discursos y representaciones sobre los indígenas en boga durante el siglo XIX en el Ecuador[48]. Andrés Guerrero (1994: 209-212), por ejemplo, ha mostrado cómo en los debates congresales de 1855 había dos posiciones en cuanto al "carácter" del indio: por un lado, se lo veía como escaso de inteligencia, ignorante e incapaz

---

46 Del mismo autor puede consultarse también su obra religiosa (Guzmán 1920b).

47 Esta percepción opuesta sobre la validez del quichua se puede encontrar incluso hoy: en muchas provincias del Ecuador se sigue usando el denominativo *yanga shimi*, como herencia del imaginario hacendal, para referirse al quichua como 'lengua inútil, que se usa en vano' frente a *kuri shimi* 'lengua de oro' (Conejo 1999).

48 Para un estudio de las representaciones e imaginarios sobre los indígenas ecuatorianos, pueden consultarse los trabajos de Clark (1999), Endara (1998), Fitzell (1994) y Muratorio (1994a, 1994b). Asimismo, en torno a la formación del concepto de "raza" de cara a los imaginarios existentes sobre los indígenas, véase Wade (1997) y Whitten (1999).

de comprensión y falto de previsión; por otro, se decía que en los indios "no hay tanta imbecilidad", que son iguales o similares a los blancos. Este debate tenía importantes implicaciones administrativas: se trataba de saber si los indios podían quedar libres de las obligaciones hacendales cuando eran "demasiado maltratados" para pasar a depender de otro patrón que los tratara mejor.

En cualquier caso, para comprender las representaciones en pugna ofrecidas por Grimm, Cordero, Guzmán y Mera, es importante notar cómo buena parte del siglo XIX estuvo marcado por el mandato que García Moreno hizo recaer sobre la Iglesia, como encargada de "educar y moralizar al campesinado indígena, a fin de prepararle para su ingreso gradual a las filas inferiores de la sociedad 'civilizada'" (Larson 2002: 81). Luego, de manera correlativa, el discurso liberal institucionalizará como política de Estado la imagen del indio que necesita protección en condición de "raza oprimida" (Guerrero 1994).

Las concepciones y representaciones sobre el quechua tienen una vinculación estrecha con las prácticas lingüísticas quichuas. En términos generales se puede afirmar que la lengua fue usada, desde los espacios de poder, como lengua de evangelización, lengua de enseñanza y lengua de pacificación. Con respecto a lo primero, varios textos coloniales[49] y numerosos estudios recientes[50] han mostrado cómo durante la época colonial andina se recurrió de distinta manera al uso de las llamadas *lenguas mayores* (quechua, aimara, puquina, chibcha) para la evangelización de los indios. En cuanto al uso del quichua como lengua de enseñanza, hay que recordar que el 17 de noviembre de 1581 se inauguró en Quito la cátedra de enseñanza del quichua, encomendada al dominico Hilario Pacheco (Hartmann 1976: 21)[51]. Asimismo, desde la Colonia hasta hace pocos años, todos los sacerdotes católicos debían manejar el quichua como condición para ser ordenados como tales.

Encontramos un aspecto interesante relacionado con el quichua como lengua de pacificación en las sublevaciones que se produjeron a lo largo de todo el siglo XVIII. Aunque parezca obvio, hay que resaltar que "la colaboración del estado eclesiástico, como grupo social al servicio de los intereses coloniales, es una constante que permanece invariable a lo largo de la historia de las sublevaciones" (Moreno Yánez 1976: 421). En este sentido, los sectores eclesiásticos habrían intervenido en las sublevaciones usando la lengua como mecanismo de control de las comunidades[52]. Así parecerían confirmarlo múltiples pasajes del estudio de Segundo Moreno Yánez:

---

49 Véase, por ejemplo, Avendaño (1649), Ávila (1648), Molina (1649) y el Tercer Concilio Limense (1584).

50 Por ejemplo, Íñiguez y Guerrero (1993), Mannheim (1991), Hartmann (1989), Triana y Antorveza (1993).

51 Véase también Íñiguez y Guerrero (1993: 14).

52 Stern (1987: 78) también hace referencia al uso del quechua por parte de los confesores para descubrir intentos de sublevación.

> El estado eclesiástico fue un constante y eficaz colaborador del poder colonial en la represión y pacificación de la población sublevada. Además de las labores de espionaje e información a las autoridades, sobre posibles planes subversivos de los indios y del control actuado sobre los mismos en base a los padrones de doctrina y de confesión, se hizo amplio uso del ministerio de la palabra para aplacar, con exhortaciones a los rebeldes y explicar a sus feligreses la bondad de las instituciones coloniales, acción que generalmente tuvo éxito, por lo menos para obstaculizar la propagación mayor de los movimientos subversivos (Moreno Yánez 1976: 421-422).

Como ilustración de lo dicho en la cita anterior, menciono el caso del triple papel que jugó el clero en la sublevación ocurrida en Riobamba en 1764 (Moreno Yánez 1976: 94-100): primero, labor de información y espionaje ejercida por el párroco de indios del lugar; segundo, control de posibles deserciones de la población indígena a través del uso de los "padrones de confesión"; y, tercero, el uso de la predicación para convencer a los indios de que la sublevación era un "acto de maldad contra ambas majestades: la Divina y la de su señor natural el rey de España, a quienes debían absoluta sumisión" (Moreno Yánez 1976: 97). Así, se les explicó repetidamente en su idioma

> …que la numeración les libraría de los abusos experimentados en las mitas y que la gañanía de los forasteros redundaba en beneficio de los llactayos, pues su situación se aliviaría con la inclusión de aquellos dentro de las mitas. Es unánime la afirmación de los doctrineros de que sus indios se habían tranquilizado, gracias al ministerio de la palabra (*ibíd.*).

El objetivo de este apartado ha sido el de mostrar cómo se ha dado y se sigue dando un proceso de racialización lingüística y epistémica en torno al quechua/quichua, esencializando sus posibilidades de expresión sujeta a determinadas cualidades. En la siguiente sección veremos cómo dicho proceso ha caminado de la mano de una diferenciación escrituraria impuesta desde la colonialidad lingüística.

Colonia y escrituralización de las lenguas indígenas

Desde la perspectiva de la colonialidad del poder de la modernidad, la presencia de la escritura en Abya Yala está fuertemente articulada a una geopolítica lingüística y epistémica. La primera modernidad, la colonial, georeferenció y georacializó las lenguas y los conocimientos: el latín, el griego y las lenguas vernáculas europeas se convertirán en lenguas de dominación colonial, al tiempo que el quechua, el náhuatl, el aimara, el guaraní y las demás lenguas indígenas de Abya Yala se convertirán en lenguas subalter(n)izadas por la colonialidad (Mignolo 2000a). La implantación de la escritura alfabética en el mundo andino dará cuenta de estos procesos de diferenciación textual colonial. Como ya hemos visto, en un primer momento se buscará que las lenguas indígenas sean escrituralizadas según el modelo de las lenguas de la dominación colonial; luego, con la Conquista

instaurada, con la *pacificación* lograda[53], el uso escriturario de aquéllas quedará a un lado o perderá importancia institucional, al menos para los abanderados de la evangelización y la dominación.

Un aspecto interesante para el análisis que presento es que la colonialidad linguoepistémica ha permeado incluso nuestra propia percepción del fenómeno escriturario colonial. Así, se acepta fácilmente que en el mundo andino los indios no tenían escritura hasta el momento de la Conquista; es decir, no tener escritura alfabética significaba y significa *de hecho* no tener escritura (Salomon 2004). Pero además, la diferenciación textual colonial instauró la ecuación *no tener escritura* (alfabética) *es igual a no tener inteligencia* (Mignolo 1995: 45).

Quienes reflexionan sobre el fenómeno escriturario desde esta perspectiva, no dejan de hacerlo teniendo como base interpretativa el papel, el papiro, el pergamino, la piel, las tablas de madera, las tablillas de arcilla o el bronce. La escritura alfabética, a la luz del imaginario colonial, entonces, asume una uni-versalidad en términos del significado mismo de *escritura*. Desde esta concepción, sistemas de registro no basados en la inscripción gráfica, como los *khipus*, se tornan "protoescritura" o "preescritura" que antecede a la "escritura real" (Salomon 2004), la instaurada por la clasificación textual colonial.

Por mucho tiempo se mantuvo la idea de que el *khipu* constituía un dispositivo mnemotécnico que servía para registrar datos cuantitativos sobre la producción, población, tributos, etc., útiles para la administración del Estado inca; asimismo, habría servido de base material para la realización de ceremonias, para la resolución de asuntos de paz y de guerra y para la recitación de historias (López 1998: 20-21). También se extendió la opinión de que los *khipus*, además, habrían sido un tipo de escritura.

Las actuales investigaciones sobre el uso del *khipu* (Salomon 2004) desplazan la atención desde la búsqueda de una homologación con la escritura alfabética hacia una heterogeneidad funcional relacionada con el tipo de información que consignaba. Y es que pensar el *khipu* en términos de escritura alfabética impone ciertos condicionamientos marcados por la colonialidad de la epistemología alfabética que impide pensar no sólo en semióticas alternativas sino en *hermenéuticas pluritópicas* a partir de una semiosis colonial (Mignolo 1995).

Así, los primeros colonizadores españoles insistían en negar que los indios tuvieran escritura pero les sorprendía la idea de que los *khipus* tuvieran una función "similar" a la de los libros europeos. El modelo interpretativo colonial se basaba en la escritura alfabética y el libro (Mignolo 1995: 83), por lo que José de Acosta diría en 1590 y en referencia a los *khipus* que "Los indios del Pirú, antes de venir los españoles, ningún género de escritura tuvieron, ni por letras ni por caracteres, o cifras o figurillas, como los de la China y los de México; mas no por eso conservaron menos la memoria de sus antiguallas, ni tuvieron menos su cuenta para los negocios de paz, y guerra y gobierno" (Acosta 1590: 385). Como se ve, el *khipu* fue considerado por Acosta un medio válido para recordar pero

---

53 Sobre el quichua como instrumento de "pacificación" en la "provincia de Quito", véase Garcés (1999a: 43-44).

no equivalente a la escritura porque no constaba de letras, caracteres o figuras. La definición de Acosta de la escritura, entonces, presuponía que un signo gráfico inscrito en una superficie sólida era necesario para tener escritura. Cuando Acosta describe qué es el *khipu* y cómo se usa, hace una perfecta analogía entre escritura con letras y escritura con cuerdas, colores y nudos. Dice Acosta: "Son quipos unos memoriales o registros hechos de ramales, en que diversos ñudos y diversas colores, significan diversas cosas" (*ibíd.*). Y en el mismo lugar añade: "los libros pueden decir de historias, y leyes y ceremonias, y cuentas de negocios, todo eso suplen los quipos tan puntualmente, que admira" (*ibíd.*). Es decir, para Acosta los *khipus* no son escritura o libros pero funcionan como la escritura y los libros. Establece la analogía en los siguientes términos:

> Y en cada manojo de éstos, tantos ñudos y ñudicos, y hilillos atados; unos colorados, otros verdes, otros azules, otros blancos, finalmente tantas diferencias, que así como nosotros de veinte y cuatro letras guisándolas en diferentes maneras sacamos tanta infinidad de vocablos, así éstos de sus ñudos y colores, sacaban innumerables significaciones de cosas (Acosta *op. cit.*: 386).

Acosta muestra así la dificultad de los españoles para interpretar los *khipus* como escritura porque asociaban ésta última con el dibujo de signos gráficos sobre superficies sólidas mediante algún tipo de incisión o "rasguño" (Mignolo 1995: 120). Además, es probable que los cronistas supieran de los *khipus* más de lo que escribían sobre ellos. Cabe suponer que los *khipus* que habrían sido objeto de mayor censura fueran aquellos relacionados con los ámbitos ceremonial y ritual. De esta manera, tras la sorpresa inicial por el uso de tal "instrumento de memoria", se definió la escritura según la norma escrituraria europea, aunque se siguió recurriendo a los *khipus* para llevar adelante tareas administrativas y contables (Lienhard 1990: 45-47 y Salomon 2004). Es decir, por un lado, se habría buscado erradicar su uso ritual y ceremonial pero al mismo tiempo se habría permitido su uso para fines administrativos (Arnold y Yapita 2000: 72-75)[54]. Lo dicho se puede constatar en el uso de los *khipus* como "pruebas" que acompañaban la reivindicación de derechos indios de diverso tipo: títulos nobiliarios, tierras, compensaciones, etc. (Lienhard 1990: 46-47).

La referencia que he hecho al *khipu* andino es importante en términos de replanteamiento de la noción misma de escritura marcada por la colonialidad del poder. Si se piensa la escritura no desde criterios alfabéticos sino como base de comunicación, ésta "debe incluir todos los ejemplos de templetes (glifos, marcas en cerámica, huellas en el paisaje) con los cuales la voz interactúa para producir el sentido" (Arnold y Yapita 2000: 36)[55]. Recuérdese que la etimología de *texto* nos

---

[54] El reciente trabajo de Salomon (2004) es una excelente muestra de cómo los usos rituales y ceremoniales de los *khipus* han logrado mantenerse más allá, incluso, de su utilidad directamente comunicacional.

[55] El término 'templete' se refiere a una armazón pequeña que sirve para cobijar una imagen. Arnold y Yapita retoman a Derrida (1967a) en su crítica a Lévi-Strauss; éste consideraba que los nambikwara no poseen escritura por el hecho de no escribir sobre papel, aunque produzcan rasgos geométricos

remite a 'tejer, tejido' (Millán y Narotzky 1998, Mignolo 1995: 8) y, por tanto, una primera definición de escritura en el mundo andino incluiría todas las prácticas *textuales* cargadas de significación: tejidos, canciones, bailes, etc. Pero yendo incluso más allá, la escritura se podría redefinir como el templete de base con el que las vocalizaciones posteriores interactúan dinámicamente. Se trata de invertir la perspectiva etimológica del *texto* para enfatizar la dinámica de vocalizar, de hacer vivir la escritura de base inerte (Arnold y Yapita 2000: 33-36).

Desde esta perspectiva, queda claro que la escritura alfabética quedó amarrada en los Andes a las estructuras del poder colonial. En tal sentido, parece que la mirada andina sobre la escritura europea se construía en una perspectiva ambigua en la que se percibía algo temible y poderoso a la vez. Como ejemplo vale recordar que las diferentes perspectivas sobre el estatus de la *escritura* habría sido el nudo temático central del fatal encuentro de Cajamarca en 1532 (López 1998: 18). Ahí se evidencian dos mundos textualizados de manera distinta: las escrituras sagradas occidentales frente a la oralidad y la "adivinación" andinas. Pero adicionalmente esta interpretación de la doble perspectiva escritural del encuentro de Cajamarca también se da en los dramas de la muerte de Atahuallpa: allí se compara el papel con la hoja de maíz; se comparan los caracteres escriturarios en el papel con las huellas que dejan los pájaros o con formas animales (Arnold y Yapita 2000: 70-72).

Como ya se adelantó, las políticas de la escritura alfabética en el área andina arrancan con el Tercer Concilio Limense. Es en ese momento que empieza la normativa oficial sobre la escritura alfabética (Cerrón-Palomino 1991 y 1992), produciendo una diglosia escrituraria[56] en la que las funciones jerárquicas de la escritura se delimitan: por un lado, en los centros de poder se reproduce la escritura y la lectura en el sentido impuesto por los invasores, mientras por otro lado, en las regiones periféricas de la dominación, en el ámbito local se continúa con las prácticas escriturarias no alfabéticas. Entre ambos extremos, iban emergiendo una serie de prácticas *chaqru*, manejadas por un nuevo grupo versado en ambas prácticas (Taylor 1999, Salomon y Urioste 1991, Guamán Poma 1615, Pachacuti Yamqui 1613 y Titu Cusi Yupanqui 1570). Se trata de escrituras que, entre otras características, reflejan el enfrentamiento entre una escritura de base alfabética con una escritura de base oral. Esta situación "atestigua que entre los dos universos, el de la escritura y el de la oralidad, siempre ha habido zonas de contacto, de conflicto, de intercambio" (Lienhard 1990: 44).

---

sobre calabazas. La noción de templete amplía la base material sobre la que se conceptualiza la escritura y permite "deconstruir" la idea de que la oralidad es anterior al texto; ello, a su vez, pone en cuestión el etnocentrismo de la escritura alfabética.

56 En el ámbito de la sociolingüística, por diglosia generalmente se entiende la coexistencia conflictiva, en un mismo territorio, de dos o más lenguas o variantes de lenguas en condiciones asimétricas de uso y valoración. De esta manera, una de las lenguas en cuestión (generalmente la oficial) acapara para sí todos los usos y funciones de prestigio, en tanto que las demás ven restringidos sus usos y funciones a los ámbitos doméstico y agrícola. Para las especificidades técnicas del término, consúltese Albó (1998), Fishman (1995) y Luykx (1998). Sobre la utilidad del concepto como herramienta interpretativa en el ámbito cultural, véase Lienhard (1996) y lo que he desarrollado en Garcés (2005a).

O sea que las poblaciones indias de la Colonia buscaron mecanismos de apropiación de la escritura alfabética occidental y de filtración de sus elementos culturales. Estos procesos no se pueden separar de la aparición de conflictos que desembocaron en la elaboración de textos alternativos, pero también diglósicos (Lienhard 1990). Así, en la Colonia, junto a la estructura de dominación escrituraria que se fue consolidando en Abya Yala también fueron apareciendo una serie de prácticas de resistencia que produjeron una lucha textual. A su vez, éstas dieron como resultado la coexistencia de diversos campos simbólicos superpuestos[57].

Después de la ejecución de Túpac Amaru I en 1572, "hubo un intento de borrar sistemáticamente lo que quedaba de 'escritura' andina" (Arnold y Yapita 2000: 76). Se prohíben las inscripciones distintas de la occidental por su asociación implícita con dioses prehispánicos, al tiempo que se prohíbe la escritura del quechua por su vinculación con los reclamos de tierras del Inca.

Así, en la Administración del virrey Toledo, las lenguas andinas asumen dos funciones: 1º expresión de ámbitos discursivos legal y político, y 2º expresión de espacios evangelizadores y pacificadores (Arnold y Yapita 2000: 76). Sobre la primera función, las *probanzas*, las *informaciones*, las *visitas* y otros instrumentos legales de la Colonia registran testimonios indígenas que dan lugar a una escritura mediada por escribanos que reproducen formas orales. Se trata de una escritura que, como dice Lienhard (1990: 48), entra por la puerta de servicio al mundo escriturario alfabético occidental, pero lo interesante es que en dichos textos no sólo se recoge la palabra de los nobles sino que, al ser muchos de ellos documentos judiciales en torno a pleitos de diverso tipo, se recoge también la voz de los indios comunes. Por ello dice Lienhard que, "pese a las desfavorables condiciones de su producción, el conjunto de los testimonios logra restituir el eco del diálogo social indígena del periodo de la Conquista y de la consolidación del orden colonial" (Lienhard 1990: 49). Se trata de una escritura que desde la diferenciación colonial permite una lectura decolonial o a contrapelo de la historia colonial[58].

En cuanto a lengua de conversión, ya quedó claro por todo lo dicho anteriormente, que "el glotocentrismo europeo se manifestaba en un profundo desdén para con las lenguas indígenas, tildadas de primitivas y salvajes como correspondientes a mentalidades igualmente silvestres e infantiles" (Cerrón-Palomino 1998: 97). A partir del Tercer Concilio Limense, entonces, se aconsejará la escritura de doctrinarios, sermonarios y demás instrumentos de catequización de los indios (Cerrón-Palomino 1998: 98), iniciando así un proceso explícito de normalización y normatización lingüística para fines eclesiales explícitos. Por consiguiente, durante el periodo colonial fue casi imposible separar el aprendizaje de la lectoescritura

---

57 Un buen ejemplo de esta "superposición simbólica" puede ser la *Nueva corónica y buen gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala (1615), donde se articulan medios, técnicas, códigos y lenguas diferentes en una "carta" de más de 1.000 páginas en la que el autor denuncia ante el rey de España las atrocidades cometidas por los invasores al punto de tener el "mundo al revés" (véase Adorno 1986 y 1989 y Quispe-Agnoli 2006). Sobre el debate contemporáneo en referencia a la autoría de la *Nueva corónica*, véase Borrero (1997) y Laurencich-Minelli (2000).

58 Véase, en este sentido, el esfuerzo de Guha (1982a) de deselitizar la historiografía de la India como parte del proyecto de Estudios Subalternos.

del aprendizaje de la fe católica. En este contexto, se difunden las experiencias de escuelas y colegios para los hijos de los caciques, en los que se aprendía a leer sobre la base de los libros de oración (Íñiguez y Guerrero 1993, Lienhard 1990: 65-66).

Como hemos visto, la escrituralidad alfabética quedó, desde sus primeros momentos coloniales, estrechamente articulada a las prácticas de subalter(n)ización de las lenguas indígenas. Sin embargo, este proceso no sólo tenía características o matices lingüísticos, sino que estaba, asimismo, articulado a los procesos de subalter(n)ización epistémica. Desde la estructuración del saber colonial, la escritura ha quedado entronizada como absoluto epistemológico, como la condición *sine qua non* de explicitación de los saberes del denominado mundo occidental. ¿O es que acaso existe la posibilidad de pensar la ciencia, la filosofía y el saber del mundo moderno fuera de la escritura? (Muyulema 2000: 12).

Conocimiento científico y uni-versal

Retomando la discusión que he presentado al inicio de este capítulo, la colonialidad ha logrado rearticularse permanentemente en el *pacha* o *cronotopo* de Abya Yala[59]. Su faceta económica, el capitalismo, lucha desesperadamente, hoy incluso con más fuerza, por mostrar su carácter universal y su inevitabilidad en virtud de una serie de otros mecanismos que le han proporcionado una apariencia de totalidad. Uno de los aspectos clave que ayuda a mantener este (des)orden económico es la extensión de sus supuestos a otros ámbitos de la vida social. Así como hay una jerarquía en la valoración de los bienes y servicios de las sociedades según parámetros económicos, también hay una valoración de los conocimientos y las lenguas; esta valoración da lugar a una distribución geopolítica de los pueblos, sus conocimientos, sus lenguas, etc. En suma, parecería implicar que las lenguas y los conocimientos funcionan como funciona la economía: mediante un sistema de valoración que clasifica asimétricamente la producción, el consumo, la distribución y el intercambio de bienes (Bourdieu 1985)[60].

Gracias a la colonialidad del poder que se ejerció en Abya Yala, su ubicación geopolítica en términos lingüísticos y epistémicos quedó marcada por la modernidad colonial. Así, Abya Yala se construyó como *América*, es decir, como algo desplazado y periférico respecto de lo que se consideraba moderno. Lo moderno quedó marcado por una mirada temporal y teleológica: aquello a lo que había que llegar o, mejor, ascender. En este sentido, Mignolo (2000b: 361) habla del desplazamiento que se dio entre el siglo XVI y el XIX en el que los salvajes y caníbales se trasformaron en primitivos y orientales; es decir, un desplazamiento desde las

---

59 Uso *pacha* y *cronotopo* como formas de expresar la simultaneidad de las concepciones de tiempo y espacio. *Pacha* es el concepto quechua que da cuenta de dicha simultaneidad y *cronotopo* es el término usado por Bajtín (1979) para referirse a los sucesos que no pueden cumplirse lejos de la densidad espacial en la que ocurrieron, para referirse a la totalidad del espacio-tiempo.

60 Sobre esta tetralogía (producción, consumo, distribución e intercambio) y sus interrelaciones-determinaciones, véase Marx (1857-58).

fronteras espaciales —los límites geográficos de los "descubridores" eran los límites de la humanidad y la pregunta central giraba en torno a si los "descubiertos" eran humanos o no— hacia las fronteras cronológicas (la pregunta por cuán lejos se encontraban los *otros* de la etapa presente de la *humanidad*). Se instaura, de este modo, la "negación de la coetaneidad" de la que habla Fabian (1983) o la "no contemporaneidad de la simultaneidad" de la que habla Santos (2004).

La modernidad y el capitalismo se convierten, entonces, en un lugar y un tiempo de perfección y felicidad con tres promesas (libertad, igualdad y fraternidad) que serían cumplidas a medida que los pueblos llegaran a ellos. De más está decir que las tres promesas de la modernidad no sólo han quedado incumplidas sino que nos han llevado a una sensación permanente de malestar, indignación y frustración. Como respaldo de lo dicho, Santos ofrece varios datos de los que escojo algunos al azar: con respecto a la igualdad, "Los países capitalistas desarrollados, que abrigan al 21% de la población mundial, controlan el 78% de la producción de bienes y servicios, y consumen el 75% de la energía generada"; en referencia a la libertad, "Sólo en la India, 15 millones de niños trabajan bajo condiciones de esclavitud"; y sobre la fraternidad, "mientras que en el siglo XVIII murieron 4,4 millones de personas en 68 guerras, en el siglo XX murieron alrededor de 99 millones en 237 guerras" (Santos 2003: 26 y 27).

Paralelamente al proceso descrito, los paladines de la modernidad crearon la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y por tanto "objetivo". Esto ha ocurrido también en el ámbito de las ciencias sociales que se convirtieron en constitutivas de la modernidad eurocéntrica que universaliza la historia europea y establece jerarquías entre culturas (Lander 2000). De esta forma, las ciencias contribuyen a naturalizar las relaciones sociales del capitalismo liberal; en este sentido, Lander sostiene que el neoliberalismo debe ser comprendido como un modelo civilizatorio y no simplemente como una teoría económica. El pensamiento científico moderno, especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales, naturaliza las relaciones sociales y percibe la sociedad moderna como consecuencia de tendencias naturales y predeterminadas del desarrollo histórico. Para Lander, el pensamiento neoliberal presenta esta narrativa como conocimiento científico objetivo, susceptible de convertirse en el sentido común de la sociedad moderna. Esta construcción tiene orígenes en una larga tradición del pensamiento occidental que es preciso deconstruir para poder construir alternativas, cuestionando lo que ha sido hegemónico en las ciencias sociales occidentales modernas, al menos en dos aspectos constitutivos clave: las particiones que se realiza de lo "real" (sagrado-profano, cuerpo-mente, razón-mundo) y su articulación con el poder y las relaciones coloniales-imperiales. Surgen, así, tres esferas autónomas de la razón: la ciencia, la moral y el arte, cada una de ellas con sus respectivos especialistas (Lander 2000: 13-15).

Estas separaciones se articulan con el contraste entre el mundo occidental —visto como lo moderno, lo avanzado— y los "otros", el resto de los pueblos y culturas. Con la colonización de Abya Yala, la modernidad se articula con la organización colonial del mundo, que organiza la totalidad del espacio y también del tiempo, construyendo una narrativa universal en la que las diferentes culturas

tienen distintas jerarquías cronológicas, negando la simultaneidad: unos pueblos no son diferentes a otros, sino que están más o menos atrasados.

Castro-Gómez (2005a y 2005b), por su parte, explica cómo se dio dicho proceso de "objetivación" científica: mediante lo que él llama *la hybris del punto cero,* el conocimiento de la modernidad colonial se constituyó en un conocimiento superior, atribuyéndose un punto de vista "neutro", "una forma de conocimiento humano que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto que el observador no forma parte de lo observado" (Castro-Gómez 2005b: 63). Al igual que el *Deus absconditus* de los griegos, esta forma de conocimiento permite ver sin ser visto, permite "observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación; equivale, por tanto, a instituir una visión del mundo reconocida como válida, universal, legítima y avalada por el Estado" (*ibíd.*). Para ello, durante el siglo XVIII, los abanderados de la Ilustración buscan crear un metalenguaje universal: el de la ciencia.

> El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano —considerado como fuente de error y confusión— para ubicarse […] [en] el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad […] sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón (Castro-Gómez 2005a: 14).

Mediante estos mecanismos, entonces, la modernidad fue separada de la colonialidad y concebida como punto de llegada y no como lo que es en realidad: una justificación de la colonialidad del poder (Mignolo 2000c).

Si vemos las cosas desde el lado de la colonialidad, en cambio, el conocimiento está marcado geo-históricamente, tiene valor atribuido y un determinado lugar de producción; no existe el conocimiento abstracto ni deslocalizado. Y, como ya dije, lenguas y conocimientos serán asignados a una escala de valoración que los ubicará según su proximidad a los centros de poder nacional, regional y global (Garcés 2005b).

En este contexto, el conocimiento llamado "científico" asume la valoración de *el* conocimiento por excelencia, aquél que expresa la racionalidad "moderna" (es decir, lo que se considera moderno: aquella razón de origen europeo que habría permitido salir a la humanidad de su infancia cognitiva). El conocimiento científico será relacionado, a su vez, con las lenguas que lograron consolidar un circuito de poder en el ámbito geopolítico de Europa; estas lenguas son el inglés, el alemán y el francés. Quien quiera hacer ciencia y filosofía (consideradas actividades cognitivas "superiores"), deberá hacerlo en una de estas tres lenguas.

Obviamente, las lenguas que formaron parte de las sociedades ubicadas en el escalón más bajo de la estructura colonial (las indígenas) no serían capaces de expresar ese conocimiento considerado moderno, científico, racional. Podrán ser lenguas que vehiculen cultura, e incluso literatura (Albó 1998: 127-128; Garcés 2005a), pero no el conocimiento de la oficialidad colonial, el que se expresa a través del Estado y la Universidad (Mignolo 1999). Por ello, el conocimiento de las lenguas subalter(n)izadas puede ser objeto de estudio pero no puede ser un conocimiento paradigmático del pensar y del vivir (Mignolo 2000c: 26)[61].

Los datos estadísticos sobre el manejo de las lenguas en el mundo son reveladores en este sentido: aproximadamente cien lenguas habladas en el planeta corresponden al 95 por ciento de los habitantes del mismo. "De estas cien lenguas, doce son habladas por el 75 por ciento de la población. De esas doce, seis son coloniales y, por ende, son las lenguas de la modernidad europea. Su orden según la cantidad de hablantes es: inglés, español, alemán, portugués, francés, italiano" (Mignolo 1999: 62). Y entonces resulta curioso que el chino, siendo la lengua más hablada del mundo, por encima del inglés, no tenga el prestigio de éste. Incluso el español, que tiene más hablantes que el francés y el alemán, no goza del concierto de prestigio de las tres grandes lenguas de la modernidad (francés, alemán e inglés) debido a su pérdida de hegemonía en la modernidad colonial tardía. Las tres lenguas mencionadas dan cuenta del "poder de hegemonía de las lenguas coloniales en el campo del conocimiento, la producción intelectual y las culturas de conocimiento académico" (Mignolo 1999: 64). Por tanto, sería valido afirmar "dime qué lengua hablas y en qué lengua piensas y te diré qué valoración tiene tu conocimiento".

De esta manera, estamos ante una colonialidad lingüística que muestra una doble cara: por un lado, la modernidad subalter(n)izó determinadas lenguas en favor de otras, pero por otro lado, además, colonizó la palabra y el conocimiento de los hablantes de dichas lenguas subalter(n)izadas. Es decir, no sólo se subalternizó determinadas lenguas, sino la propia palabra y el conocimiento de los hablantes colonizados.

Así, Europa logró hegemonía en el sistema mundial hacia el siglo XVIII (Dussel 2001b). Con dicha hegemonía se instauró la clasificación del saber y de la verdad. Un tipo de conocimiento recibió el nombre de ciencia, basada en el *logos* y la *episteme*, es decir en la racionalidad y objetividad; otros conocimientos quedaron reducidos a la categoría de creencia, opinión o *doxa*. Desde una particularidad o parroquialidad (Comisión Gulbenkian 1996) se autonominó ese conocimiento como uni-versal; es decir, un solo verso-palabra y sólo uno para todos. Este conocimiento particular, ataviado del ropaje de uni-versalidad, se definió como tal junto a ciertas lenguas: primero, el castellano y el portugués (en la modernidad temprana o primera modernidad); luego, en un proceso que va del siglo XVII al XIX (Mignolo 2000b: 291-390), el inglés, el francés y el alemán ocuparán el lugar definitivo como lenguas de la modernidad (la segunda o tardía). Precisamente en este periodo dicho conocimiento pretendidamente uni-versal forjó la autoconcepción de

61 Véase también Walsh (2001a).

un conocimiento *mejor* en tanto permite una mayor aproximación a la "verdad"; este conocimiento será denominado *conocimiento científico*.

¿Cuáles son las características que debe tener un conocimiento científico? Sabiendo que no es posible hablar de sus características como un bloque monolítico de opiniones dentro del saber de la modernidad colonial, me atrevo a decir que sus principales concepciones han quedado marcadas por el positivismo. Desde esta perspectiva, nada habría más exacto y objetivo que el conocimiento científico; éste sería lo más parecido a un dibujo natural del mundo o a una fotografía de la realidad. El conocimiento científico señala cómo son los hechos y lo hace mediante la observación neutral y objetiva de los fenómenos que son siempre neutros y objetivos. Tras esta concepción subyace la creencia de que la ciencia progresa en una suerte de continuidad ininterrumpida respecto de las teorías anteriores (Kuhn 1962) y que el científico es un ser racional y un buscador desinteresado de verdades (Follari 2000: 11-14).

Esta clásica caracterización de la ciencia ha sufrido modificaciones importantes a lo largo del último siglo, pero siempre dentro del propio horizonte epistémico moderno. Martínez (1998), por ejemplo, muestra los cambios ocurridos en la física durante las primeras décadas del siglo pasado. La física, que siempre ha sido considerada la más exacta de todas las ciencias empíricas, ha experimentado una revolución. Y ello, obviamente, ha cuestionado de manera radical los supuestos más firmes del positivismo (objetividad del conocimiento, determinismo de los fenómenos, experiencia sensible como fuente de saber, verificación y lógica formal como garantía de procedimiento correcto). Martínez destaca la introducción, en la física contemporánea, del principio de incertidumbre, según el cual el observador altera inevitablemente la realidad que estudia. Si esto ocurre en una ciencia *exacta* como la física, cuánto más cabría esperar en el ámbito de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, entonces, el autor propone que estaríamos en un momento de abandono de una causalidad de tipo lineal para ingresar en una nueva pauta de orientación comprensiva de la realidad: la postpositivista. Según esta orientación, el conocimiento "se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el objeto conocido" (Martínez 1998: 25-26). Este nuevo enfoque nos llevaría a una construcción perspectivista del conocimiento en el que la validez de los estudios estaría dada por una intersubjetividad compartida, antes que por criterios de objetividad o de verdad.

Las voces "críticas" a la visión positivista de la ciencia surgen no sólo desde dentro de los límites de las mismas ciencias naturales o "duras", sino desde el ámbito de las ciencias sociales. Follari propone, en este sentido, recuperar una mirada materialista de los sistemas de producción del conocimiento. El autor hace referencia a Rethel y desde ahí explicita que en dicho materialismo se trata de

> Asumir la conformación del sujeto de conocimiento desde condiciones socialmente materiales (es decir, históricamente determinadas con modalidades de específico ordenamiento de la fuerza de trabajo en relación con la propiedad de los medios productivos), y advertir cómo ese sujeto depende de tales condiciones objetivas (Follari 2000: 81).

De manera más enfática, afirma que precisamente "en eso consiste el materialismo: en advertir que el sujeto no es ajeno al mundo ni primariamente epistémico, sino que está siempre-ya asentado en condiciones socioculturales específicas; en modos definidos de organización social de la economía y el trabajo, de aquello que permite la reproducción de la existencia humana" (*ibíd.*).

Esto significa insistir en que el conocimiento no es una reproducción del "dibujo del mundo" inscrito en nosotros, según un modelo platónico, sino en que se trata de un proceso productivo, lo cual implica que

> La constitución de lo perceptible viene ofrecida a partir de las posibilidades surgidas de la condición sociohistórica de que se trate. En el concreto caso del capitalismo tardío, la abstracción se hace presente en virtud del intercambio mercantil abstracto que se da en la sociedad por vía de la mediación del intercambiante universal dinero (Follari 2000: 82).

Aunque Follari piensa desde una perspectiva economicista y dentro de los parámetros *modernos*, su planteamiento articula la constitución de la colonialidad con el capitalismo mercantil y con el eurocentrismo epistémico:

> En la práctica del intercambio capitalista, y particularmente en el proceso de competencia entre pares, el cálculo racional sistemático se hace imprescindible. Sin él no hay posibilidad de ejercicio eficaz de la propia decisión. De manera que la ordenación del proceso de conocimiento se dio en relación intrínseca con la dada por el proceso económicosocial, por la organización social de la actividad económica. La ciencia surge en consonancia con el modo de producción capitalista, a los augures de la modernidad (Follari 2000: 83).

Como se ve, desde el ámbito intrarreflexivo del conocimiento que se ha dado en llamar científico se puede constatar el provincianismo de un conocimiento absolutizado en función de consolidar una hegemonía no sólo económica, sino ideológica y colonial. Para tal fin, además, la modernidad colonial creó su propia guardiana de este conocimiento autoentronizado como superior y modélico: la epistemología.

La concepción de epistemología forma parte de un cuerpo reflexivo que el Occidente colonialista ha ido refinando a lo largo de los últimos siglos. Es, por tanto, una concepción monocultural, geohistóricamente localizada y referencialmente restringida. Es un concepto que tiene que ver con un tipo de conocimiento que en un momento de la historia rompió las fronteras de su ámbito de producción, imponiéndose como uni-versal.

Una vez marcado este *espacio* de comprensión de lo que debe entenderse por epistemología, se la puede definir, en términos generales y en cualquiera de sus corrientes, como la ciencia que se ocupa del estudio crítico del conocimiento científico o de la teoría del conocimiento. Se trata, como se ve, de una definición *ad intra* de Occidente que desconoce otros espacios de producción del conocimiento (llámense epistemología o no).

En esta concepción *desde dentro* de la epistemología ya hay corrientes críticas que señalan la necesidad de romper con la clasificación tradicional dicotómica de ciencias naturales y ciencias sociales, o al menos de trabajar desde una interrelación y una transrelación que las ponga en diálogo (Morin 1999, AA VV 2000). Otros desarrollan una fuerte crítica a la rigidez con la que trabaja la socialización y divulgación del método científico (Feyerabend 1975). Estas perspectivas, siendo necesarias, no son suficientes, pues constituyen un simple reajuste de los mismos principios clasificatorios que *Occidente* definió en coherencia con su mirada "objetivadora" de la "realidad". Sólo a manera de ejemplo, la forma en que se concibe "la naturaleza" en *Occidente* es parte de una serie de "descubrimientos" en los que la modernidad fue ubicando al oriental, al salvaje y a la naturaleza como espacios de alteridad, otredad y exterioridad, respectivamente (Santos 2003: 69-79). En esta perspectiva, la "naturaleza" sólo podía ser comprendida como "objeto", lo cual no es necesariamente compartido por otros grupos socioculturales que no siempre hacen la distinción sujeto-objeto a la manera *occidental*. Esto ocurre no sólo en el mundo andino, como se verá luego, sino también entre los tojolabales, por ejemplo, donde no hay objetos sino sólo sujetos, aunque de clases muy diferentes (Lenkersdorf 1996).

En el mundo existen diversos modos de producción del conocimiento y es necesario acercarse a esas *epistemes* para construir una epistemología que al menos sea pluri-tópica (Mignolo 2000c). Se podría objetar, no obstante, que al trabajar desde la idea misma de epistemología se estaría intentando asimilar las demás formas de producción del conocimiento a la lógica totalizadora y monopólica del saber de Occidente. Es posible; sin embargo, puesto que el conocimiento es siempre un conocimiento situado, creo que se puede pensar en una especie de campo intersticial en el que se expresen en un cierto lenguaje mínimo esas distintas *epistemes*, en un esfuerzo comunicativo (Castro-Gómez 2003: 69) y no fagocitario. Desde los grupos subalter(n)izados por Occidente, considero que ésta es una condición necesaria, dado el carácter político que actualmente precisa reivindicar sus conocimientos como mecanismo de defensa (frente a los intentos de apropiación por parte de las transnacionales farmacéuticas y del agro, por ejemplo) y como propuesta alternativa de crear un espacio de diálogo intercultural (ICCI 2000).

Es decir, creo que se trata de mostrar lo que afirmé antes: que todo conocimiento es un conocimiento *situado*, que no surge de la nada y que responde a determinados contextos, intereses, grupos e historias. Por otro lado, creo que esto significa, también, poner énfasis en que la *epistemología* es una forma de ver una determinada *episteme* o *gnosis* (en su sentido más antiguo y "original" o etimológico) (Mignolo 1995), y que somos bastante ignorantes respecto de otras formas de producción y reproducción de conocimientos, amparadas en otras "lógicas" y supuestos[62].

---

[62] Ejemplos de este proceso de *aprendizaje intercognitivo* (Santos 2004) pueden encontrarse en Lenkersdorf (1996) y López (1999).

De ahí que sea necesario trabajar en una perspectiva de aprendizaje silencioso de otras formas de saber el saber. Aprender otras formas de saber el saber es un gran desafío si se quiere romper con una visión que sabe el saber como objeto y no como paradigma de vida. Esto es lo más *radical* del conocimiento *científico* moderno occidental. Es decir, estamos mentalmente programados para pensar en la dualidad sujeto-objeto pero desde la inmediata y acrítica *incorporación* y *subjetivización* del conocimiento legítimo, serio, válido, que es el conocimiento académico, experto y científico (Bourdieu 2003). Cuando abordamos cualquier *tema* o *aspecto* de reflexión lo hacemos estableciendo la separación sujeto-objeto: yo soy el que pienso sobre *eso* que está fuera de mí, pero inmediatamente lo hacemos desde la *incorporación* (Foucault 1975 y 1977) de los supuestos paradigmáticos de la modernidad occidental. Es en este sentido en el que se puede hablar de una colonialidad de nuestro saber y de nuestro saber el saber. Nuevamente se trata de que los otros conocimientos y saberes sirven para ser conocidos pero no sirven como paradigma del pensar y del vivir. Individualmente, entonces, esto implica no sólo pensar en el *yachay* quechua sino aprender a "*yachar*" desde ahí. Esto implica, asimismo, entrar en un proceso de aprendizaje silencioso con largos tiempos y espacios de *yachakuy*, o sea, con largos tiempos y espacios de 'saberse', de 'comprenderse' (que es lo que querría decir *stricto sensu* el 'aprender' del *yachay*).

* * *

Como se ha podido ver, la Colonia instauró una jerarquización racial vinculada con su proyecto religioso y político. Esta jerarquización, lejos de desaparecer en la configuración de las repúblicas y en el entramado global contemporáneo, se ha rearticulado mediante el establecimiento de continuidades y rupturas (Coronil 2004). En este capítulo he intentado mostrar cómo surgió ese patrón de poder que da muestras de vigor y que ha probado ser "más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido" (Quijano 2000a: 201). El objetivo de tal esfuerzo es el de mostrar las continuidades que justifican y permiten hablar de una colonialidad lingüística y epistémica en nuestras prácticas representacionales contemporáneas, conforme a los objetivos de la investigación.

La afirmación central que ahora me interesa destacar, al menos parcialmente, es que el ordenamiento lingüístico y epistémico se forjó desde una *matriz colonial* de valoración y de dominación que cruza diferentes elementos teóricos, históricos y prácticos. Precisamente en este sentido Patricio Noboa, luego de revisar tal concepto en varios autores, afirma:

> La *matriz colonial* permite ver la organización y articulación de esta forma actual de dominación que tiene una trayectoria teórica e histórica, es percibida como un conjunto estructural de dominación, como una estructura de autoridad colectiva y de dominación política, se establece como un *patrón de poder* con carácter y vocación global y como resultado de la articulación de algunos elementos: la

> colonialidad del poder, el capitalismo, el Estado-nación y el eurocentrismo (entendido como colonialidad del saber) (Noboa 2005: 77)[63].

Lo dicho en el campo lingüístico-religioso operó conexamente en el campo epistémico, como ya he adelantado en el presente capítulo. La subalter(n)ización y racialización de las lenguas (Calvet 1974) y expresiones religiosas caminó de la mano con la inferiorización de los conocimientos de los pueblos de Abya Yala. Su rearticulación contemporánea se da desde el establecimiento de una serie de políticas de la diferencia que operan en el ámbito global y dentro de los Estados-nación. De ahí que sea necesario aproximarnos a esta configuración epistémica colonial global para comprender su funcionamiento y acción en las políticas culturales actuales.

63 Énfasis en el texto original.

CAPÍTULO II

Políticas de la diferencia y capitalismo colonial global

¿O es que acaso se ha extinguido la miseria?
La explotación del hombre es cotidiana herida.
La tarea sigue siendo, compañeros,
transformar todas las dimensiones de la vida.
Para que los hombres construyan sus caminos
y del pan y la alegría sean dueños.
Por eso no podemos renunciar a seguir siendo
intransigentes militantes de los sueños.
(Patricio Guerrero, *Militantes de los sueños*).

En el capítulo I he intentado mostrar el horizonte histórico y teórico mediante el cual el quechua y los conocimientos que esta lengua vehicula han sido sistemáticamente subalternizados por un proceso de hegemonización lingüística cuyo inicio se remonta a los tiempos de la Colonia. En ese periodo se instauró una distribución socioracial que estableció un orden jerarquizador de la palabra y del saber. Luego de un proceso de luchas y conflictos por definir las lenguas más adecuadas para expresar los conocimientos de la religión de los conquistadores, poco a poco la balanza se fue inclinando en favor del castellano como lengua de expresión de esa primera modernidad.

Luego, con la instauración de las repúblicas en el ámbito andino, la matriz colonial de valoración de las lenguas y los conocimientos indígenas se mantuvo en la construcción de los imaginarios de los Estados-nación. La distribución de lenguas y saberes quedó supeditada al ordenamiento social, político, administrativo y económico de las élites de las jóvenes repúblicas.

Las últimas décadas han asistido al protagonismo discursivo y a la acción política desde la diversidad y la diferencia de distintos grupos sociales. Esta irrupción sociopolítica ha ido creando una serie de políticas de la diferencia que se articulan en un discurso y unas prácticas no sólo nacionales sino también globales. En el presente capítulo, me interesa comprender cómo se articulan las lenguas y los conocimientos indígenas con las políticas de la diferencia a escala global, principalmente.

¿Cambios en el capitalismo global, o "el mismo caballero con otro terno"?[1]

Boaventura de Sousa Santos (1995) sostiene que actualmente estamos entrando en una transición paradigmática tanto en el ámbito social, político y cultural como en el epistémico. Para este autor la modernidad es un proyecto amplio y contradictorio que se ha movido permanentemente entre la emancipación y la regulación, habiendo triunfado finalmente la segunda sobre la primera[2]. De manera que "estamos entrando en un período de transición paradigmática, tanto en el plano epistemológico —de la ciencia moderna hacia un conocimiento postmoderno— como en el plano social —de la sociedad capitalista hacia otra forma social que puede ser tanto mejor como peor". Es decir, nos encontramos en una época de "gran turbulencia, de equilibrios particularmente inestables y de regulaciones particularmente precarias" (Santos 1995: 372). Nos encontramos en un momento de "crisis paradigmática y por tanto, de transición entre paradigmas epistemológicos, sociales, políticos y culturales" (*op. cit.*: 423). Desde esta perspectiva, no basta continuar criticando el paradigma moderno, aún dominante, sino que "Es necesario, además, definir el paradigma emergente" (*ibíd.*), asunto que, siendo el más importante, es también el más difícil.

La exigencia central es entonces preguntarse por las características que se le atribuyen a este momento de transición del capitalismo, llámese desterritorializado (Appadurai 1996), posnacional (Beck 1997 y 2000) imperialista (Coronil 2004, Petras 2003), tardío (Jameson 1984), de mercado total (Lander 2002a), colonial (Mignolo 2000b), imperial (Negri y Hardt 2001) o multinacional-global (Zizek 1993). Aparentemente hay dos elementos fundamentales para comprender este momento transicional: el lugar que se asigna a la cultura y al conocimiento en el capitalismo global contemporáneo y su relación con el papel hegemónico de los Estados-nación (Garcés 2006a).

El lugar de la cultura y el conocimiento en el capitalismo global contemporáneo

Parto de los postulados de Fredric Jameson. Para este autor, la posmodernidad no es simplemente un estilo, sino una pauta cultural que tiene su asiento en la cultura estadounidense: "es la expresión interna y superestructural de toda una nueva ola de dominación militar y económica norteamericana de dimensiones mundiales" (Jameson 1984: 19). Jameson llama "tardío" a este *momento* del capitalismo. Lo hace echando mano de lo postulado por Ernest Mandel, quien describió

---

1 Uso aquí la feliz inversión metafórica de Silvia Rivera (*Pulso*, 24 de octubre de 2003) con respecto al bolivianismo racista "la misma chola con otra pollera".

2 Aunque desde una perspectiva diferente, lo planteado por Santos está en relación con la doble naturaleza de la modernidad que hemos visto en Dussel (2000): su versión mítica-provinciana-eurocéntrica y su versión emancipadora-liberadora.

tres rupturas o saltos cualitativos fundamentales en la evolución tecnológica del capitalismo que suponen, a su vez, una expansión dialéctica con respecto a la fase anterior. Estas tres fases son: el capitalismo mercantil, el capitalismo monopólico o imperialista y, el actual, el capitalismo multinacional (Jameson 1984: 79-80). Jameson plantea que la fase actual ha sido erróneamente llamada "postindustrial" ya que "no solamente no es incompatible con el genial análisis de Marx en el siglo XIX, sino que, muy al contrario, constituye la forma más pura de capitalismo de cuantas han existido, comportando una ampliación prodigiosa del capital hasta territorios antes no mercantilizados" (Jameson 1984: 80-81).

Lo interesante del planteamiento de Jameson es que postula que ha habido una mutación en la función social de lo cultural en el capitalismo tardío. Si en las anteriores fases había una cuasi autonomía del ámbito cultural, ésta no ha desaparecido en la actualidad; por el contrario, "se trata de una prodigiosa expansión de la cultura en el dominio de lo social, hasta el punto de que no resulta exagerado decir que, en nuestra vida social, ya todo [...] se ha convertido en cultura de un modo original y aún no teorizado" (*op. cit.*: 1984: 106-107).

En un sentido amplio se puede decir que hasta hace poco han sido dos las concepciones más usuales del término "cultura": i) entendida como una serie de características que distingue a un grupo de otro, y ii) entendida como una serie de fenómenos que son diferentes de otra serie de fenómenos (más *refinados* que estos últimos) dentro de un mismo grupo. A estas dos formas de ver y entender la cultura, Wallerstein (1999) las ha llamado Uso 1 y Uso 2, respectivamente. Se podría decir que estos dos usos comprensivos se ubican en los ámbitos de la antropología y de una teoría tradicional de cultura. En efecto, la antropología —surgida como disciplina en el siglo XIX, al igual que la historia, la economía, la sociología y la ciencia política (Comisión Gulbenkian 1996)— buscaba entender lo cultural como "un conjunto de valores, costumbres y normas de convivencia ligadas a una tradición particular, a una lengua y a un territorio" (Castro-Gómez 2003: 67); es decir, en la línea del Uso 1 de Wallerstein.

Con respecto a la segunda forma de comprensión de lo cultural, Castro-Gómez nos recuerda que la noción de cultura surge en Occidente sólo en el momento en que el ser humano se ve a sí mismo como constructor de su historia, de su destino, de su porvenir; sólo cuando el ser humano se sabe no determinado por fuerzas cósmicas o divinas (Castro-Gómez 2000). Ni en Grecia, ni en Roma ni en el Medioevo cristiano fue posible desarrollar una teoría de la cultura siquiera en su versión tradicional, mucho menos en una perspectiva crítica, como lo mostraré más adelante. Este proceso de teorización cultural emerge en el siglo XVI y se consolida entre los siglos XVIII y XIX. Antes de ese periodo no es posible hablar de una noción de cultura porque tampoco existía esa mirada reflexiva sobre el ser humano como constructor de su mundo y su futuro.

Este ser humano que se piensa a sí mismo como dueño de sí, inaugura, como consecuencia, una concepción cultural en la que se puede definir, elegir y construir un *futuro mejor*. El ser humano, entonces, se autodescubre perfectible. Y es aquí donde surge una visión de los pueblos y sociedades de tipo clasificatorio: aquellas que manejan un determinado tipo de conocimiento, ética, normativa jurídica, etc.,

son las sociedades o *naciones* que han alcanzado mayor desarrollo cultural. Las otras, en cambio, se han quedado atrasadas y en un estadio primitivo y de barbarie (Uso 2 de Wallerstein). Siguiendo el parangón tomado de Horkheimer (1937)[3], una teoría tradicional de la cultura se tipificaría por el hecho de naturalizar las construcciones culturales en clave evolucionista tal como lo hiciera la Ilustración moderna de Occidente[4].

Este postulado nos lleva inmediatamente a otra pregunta clave para la reflexión que estoy planteando y que se puede formular así: ¿por qué la identidad, la cultura y el conocimiento se sitúan actualmente como centro de agencia en el capitalismo contemporáneo? Y aquí también puede servir la línea de reflexión aportada por Castro-Gómez, pues, según él, las estructuras de producción y reproducción que caracterizan a la sociedad global actual se alejan de las que teorizaron los cientistas sociales del siglo XIX. Dice este autor que "El capitalismo industrial o fordista de los siglos XIX y primera mitad del XX ha sido reemplazado por un capitalismo posindustrial, en el que las categorías de análisis provenientes de la economía clásica han perdido su poder explicativo" (Castro-Gómez 2003: 96). Señala dos factores constitutivos de este cambio: i) la pérdida de hegemonía de los Estados nacionales como espacios de control político y cultural, y ii) la importancia que ha adquirido la mercantilización de la información y el entretenimiento como "fuerza de producción" en el ámbito de la industria cultural del capitalismo actual (Castro-Gómez 2003). Veamos los argumentos a favor del segundo de estos cambios[5].

De una parte Horkheimer y Adorno (1969) ya nos habían advertido sobre cómo la industria cultural se ha convertido en una de las principales fuerzas de producción del capitalismo contemporáneo, provocando una masificación del consumo cultural. Aunque no sin un dejo de nostalgia y de una comprensión elitista de lo cultural, en la misma línea de Bell (1996), lo planteado por ambos autores es fundamental, al extremo de que se puede afirmar que hoy se produce, se empaqueta, se vende y se consume *cultura*.

Por consiguiente, ya no podríamos ampararnos en una concepción de lo cultural vinculada a una definición territorial específica. Giddens, desde esta perspectiva, muestra cómo la mundialización ha causado una serie de cambios que

---

3 Castro-Gómez (2000) toma como punto de partida la distinción que hiciera Horkheimer entre *teoría tradicional* y *teoría crítica* para postular la distinción entre teoría tradicional y teoría crítica *de la cultura*. La idea central del texto de Horkheimer es que una teoría tradicional trabaja sobre el supuesto de construcción de un *objeto* que permite la actividad teórica pura del sujeto, mientras que la teoría crítica parte de la comprensión de que sujeto y objeto de investigación y de reflexión se encuentran marcados por su propia situación histórica y, en tal sentido, sólo es posible un trabajo crítico en la medida en que se plantee explícitamente el interés, "ínsito en ella, por la supresión de la injusticia social" (Horkheimer 1937: 270).

4 Nótese que este evolucionismo cultural se ha rearticulado en el capitalismo global contemporáneo bajo el término *desarrollo*: el mundo desarrollado tiene más cultura y el mundo subdesarrollado tiene menos o ninguna cultura, según el llamado Uso 2 de Wallerstein (1999); pero cruzando esta imagen con lo que afirma Zizek (1993), se podría también decir, hoy en día, que el mundo "localizado" tiene cultura, mientras el mundo "globalizado" no se identifica con ninguna, lo cual vuelve a subalter(n)izar las relaciones coloniales de los grupos humanos.

5 Sobre la pérdida de hegemonía de los Estados nacionales, véase el siguiente apartado.

se manifiestan como un proceso permanente de anclaje y desanclaje en prácticamente todas las sociedades. Este autor afirma que el desarrollo del mecanismo de desanclaje, "Al remover la actividad social de sus contextos localizados[,] permite la reorganización de las relaciones sociales a través de enormes distancias entre tiempo y espacio" (Giddens 1990: 58). En este sentido, afirma Castro-Gómez (1999), el aquí ya no coincide con el ahora y los actores sociales se mueven en un juego permanente de des-re-territorialización.

Esta nueva *ubicuidad* de la cultura en los mecanismos de producción y reproducción del capitalismo sitúa también en el centro del escenario el problema de la hegemonía, la ideología y los regímenes discursivos. Como se sabe, Althusser (1970) ubicaba la ideología en el plano de la superestructura social y determinada por la base económica. La misma razón que mueve a Althusser a desarrollar una explicación de las relaciones entre infraestructura y superestructura es la que mueve a Williams (1977) a criticar el determinismo y la construcción cerrada de dicha relación: me refiero al hecho de que ambos autores consideran que la imagen del edificio sobre el que se basaría la separación y definición de lo infra y superestructural es una metáfora. Por ello, las últimas décadas han conocido un importante espacio de reflexión dentro de la tradición (post)marxista en torno al *lugar* de la ideología en las relaciones productivas y reproductivas del capitalismo.

Laclau y Mouffe, por ejemplo, critican el planteamiento de Althusser aduciendo que "no nos hace avanzar demasiado el saber que las superestructuras intervienen en el proceso de reproducción, si sabemos también desde el comienzo que son *superestructuras*, que tienen por tanto un lugar asignado en la topografía de lo social" (Laclau y Mouffe 1985: 137). Así, proponen que las relaciones sociales están sobredeterminadas antes que determinadas; es decir, que carecen de una determinación última anclada en la infraestructura económica, y que, en cambio, habría una suerte de reenvío simbólico permanente que permite la apertura a una pluralidad de sentidos. Para ellos lo social es el espacio de diferencias y antagonismos discursivos nunca plenamente resueltos, nunca plenamente suturados y por ello siempre renovados y siempre abiertos.

Lo planteado por dichos autores conlleva profundas implicaciones en las ciencias sociales contemporáneas. Éstas, que en un momento determinado elaboraron una crítica al economicismo reinante desde el siglo XIX, propiciaron un giro lingüístico (Rorty 1967)[6] que actualmente, como dice Jameson (1998), ha tomado la forma de un giro cultural. En el plano epistémico se plantea, entonces, el reto de imaginar otras ciencias sociales que ya no sigan operando con las categorías del siglo XIX. Se hace necesario trabajar más allá de los usos 1 y 2 de la concepción de cultura de Wallerstein; se hace necesario trabajar sobre la idea de una teoría crítica de la cultura que permita "acercarse hacia otras formas de producción de conocimientos, pero no para convertirlas en 'objeto de estudio', es decir, para 'representarlas' [...] sino para *comunicarse* con ellas" (Castro-Gómez 2003: 69).

---

6 El giro lingüístico al que se refiere Rorty se ubica en el plano de la filosofía del lenguaje; sin embargo, sus postulados son fácilmente extensibles al ámbito de las ciencias sociales.

En suma, el que reflexiona sobre la cultura también está atravesado por ésta y también representa a uno de los sectores en conflicto y en búsqueda de legitimación de sus espacios, prácticas y representaciones. Una teoría crítica de la cultura enfatizaría las contradicciones que son propias de las relaciones culturales, marcadas por el conflicto e incluso la contradicción. En esta concepción, el intelectual que reflexiona sobre la cultura no es un ser aséptico que puede contemplar los fenómenos culturales desde la distancia sin mancharse en ellos, sino que está atravesado por los mismos hechos culturales que estudia y precisamente por ello se encuentra en una situación contradictoria de sujeto-objeto no siempre discernible (Castro-Gómez 2000: 94-96). De tal forma que epistémicamente se necesita, no sólo reinventar el futuro, como dice Santos, sino reinventar la forma en que nos acercamos a pensarlo.

De otro lado, resulta indispensable dilucidar si esta *neo* y *pan* ubicación cultural ha desplazado los mecanismos de producción y reproducción considerados clásicos en el capitalismo, si efectivamente nos encontramos en otro momento de producción caracterizada por una *desmaterialización* del capital, por una transformación del capital industrial en capital postindustrial, como diría Bell (1976). En esta línea, Martín-Barbero sostiene que las nuevas tecnologías informáticas no son equiparables a las máquinas que se correspondían con el modo de producción industrial, sino que preparan "una nueva aleación de cerebro e información" en la que la materia prima no está constituida por objetos físicos, sino por logaritmos que producen símbolos y textos. Habría, entonces, un cambio radical que ha permitido el paso de una relación exterior cuerpo-máquina (el obrero en la fábrica) a una relación híbrida "de la que resulta un nuevo tipo de saber, […] una nueva figura de razón". Por ello, para el autor, "Estamos ante una *tecnicidad* que establece una mediación estructural en la producción del conocimiento, y no sólo en su circulación" (Martín-Barbero 2000: 104).

¿Nos encontramos entonces en un momento de cambio sustancial en el modelo de producción y acumulación capitalista, o se trata del "mismo caballero con otro terno"? Desde mi perspectiva, los interesantes replanteamientos presentados no deben llevarnos a pensar, como ocurre frecuentemente, que estos complejos procesos que cruzan mercantilización cultural, reubicación cognitiva y relación infraestructura-superestructura hayan abolido el eje central de acumulación capitalista.

En los análisis sobre el capitalismo global contemporáneo se destaca la centralidad que la cultura, el conocimiento, la biotecnología (Garcés 2005b) y la innovación tecnológica en general (Martins 1999) han asumido en el sistema de producción capitalista contemporáneo. Según Martins, la globalización es un movimiento de capital que se desplaza de dos maneras: mediante el aumento creciente de la explotación de los trabajadores en todos los lugares del mundo en los últimos 20 ó 25 años, y mediante el aumento de la explotación de las economías dominantes sobre las economías dominadas en el mercado mundial. En este sentido,

> Ni la explotación de los obreros ni la explotación imperialista podrían ser profundizadas si el capital no fuese capaz de apropiarse de nuevas condiciones tecnológicas y productivas para, inmediatamente, ampliar el crecimiento económico global (Martins 1999: 44)[7].

La crisis del capitalismo mundial, que se arrastra desde los años setenta, camina en pos del salto tecnológico que, hoy como ayer, le permita superar el estancamiento de la tasa de crecimiento económico. Esta crisis ha ido acompañada por la "baja constante del precio de las materias primas, la elevación de las tasas de interés del Mercado financiero, la crisis de la deuda externa y […] la caída de las tasas de ganancias de las grandes corporaciones y la reciente ola de quiebras" (Regalsky 2003a: 38). Se apostó al desarrollo de la informática, como herramienta de superación de la crisis, y parece que ésta no ha podido dar más de lo que ha dado: recursividad[8], liberalización de fuerza de trabajo y velocidad operativa[9].

Obviamente, la supuesta centralidad actual del capital financiero por encima del capital industrial está estrechamente conectada con el desarrollo de la tecnología comunicacional de las últimas décadas (Appadurai 1996). De hecho, buena parte de la transferencia de acumulación hacia las principales economías del mundo se realiza en la esfera del capital financiero, del capital de crédito. Ésta es una forma importante en que las economías dominadas transfieren recursos hacia las economías dominantes del sistema mundial capitalista. De igual forma, las empresas industriales transnacionales utilizan estos mecanismos financieros para incrementar sus márgenes de ganancia, especulando en los países donde se encuentran instaladas (Martins 1999). Sin embargo, no es ésta su principal fuente de extracción y transferencia de capital. Como dice José Martins:

> Actualmente, la acción del capital financiero es sólo una forma secundaria dentro de la explotación imperialista. La principal es la generación, acumulación y centralización de las ganancias industriales engendradas en las innumerables industrias de transformación expandidas por el mundo (Martins 1999: 24)[10].

En la misma línea, Petras ofrece datos concluyentes en el sentido de que antes de la llamada revolución de la información (1953-1973), la productividad creció en Estados Unidos a un promedio anual de 2,6%, mientras que con la

---

7 "Tanto a exploração dos operários quanto a exploração imperialista não poderiam ter sido aprofundadas se o capital não fosse capaz de se apropriar de novas condições tecnológicas e produtivas para, em seguida, ampliar o crescimiento econômico global."

8 La idea de recursividad la he tomado del lenguaje matemático y se refiere a la capacidad de reiteración *ad infinitum* de determinadas operaciones.

9 Entre otras razones, la informática no ha permitido el *salto tecnológico* ansiado por las fuerzas del capital debido a su difusión y *popularización* (piratería), lo cual ha impedido la extracción de plusvalía mediante el monopolio tecnológico (Pablo Regalsky, comunicación personal, 13-01-04).

10 "Atualmente, a ação do capital financeiro é apenas uma forma secundária dentro da exploração imperialista. A principal é a geração, acumulação e centralização dos lucros industriais criados nas incontáveis indústrias de transformação espalhadas pelo mundo."

introducción de las computadoras, en los veinte años siguientes apenas creció menos de la mitad. "Incluso en el llamado *boom* de 1995-99, el crecimiento de la productividad se situó en el 2,2%, todavía por debajo de las cifras del período anterior a los ordenadores" (Petras 2003: 40). Tal situación ha sido experimentada por el Japón, país que hace el uso más intensivo de computadoras y robots. Estos datos demuestran que la informática, sin dejar de ser importante, no reviste una centralidad determinante en los mecanismos de acumulación del capital.

Vinculado con lo recientemente dicho, en el momento actual de acumulación capitalista llamado globalización, el desarrollo de la biotecnología y la apropiación del conocimiento colectivo de comunidades "locales", especialmente campesinas e indígenas, es hoy una de las apuestas más importantes que está haciendo el capitalismo como mecanismo de salida de su crisis. Nos encontramos ante un salto cualitativo en la inserción del saber vinculada a las relaciones de dominio neocolonial contemporáneas. De tal forma que, hoy, los saberes ya no son sólo mecanismos de legitimación del poder, como se postulaba hace unos años, "sino que inciden *inmediata* y *directamente* en el establecimiento de nuevas subordinaciones y nuevas relaciones de dominio y explotación" (Lander 2002b: 73). Y es justamente en este contexto donde se ubica la importancia del conocimiento en la globalización del capital.

Para los diseñadores del orden global, el conocimiento occidental es objetivo y universal y por tanto digno de protección mediante derechos de propiedad privada. Los otros conocimientos son no conocimiento y por tanto son conocimiento apropiable mediante pillaje o piratería. Se considera que el conocimiento científico empresarial es *el* conocimiento y por eso hay que protegerlo, esto es, pagar por su uso. Como dice Lander, tenemos aquí "uno de los dispositivos más importantes en las tendencias a la concentración del poder y aumento de las desigualdades que caracteriza al actual proceso de globalización. Constituye, por ello, una de las dimensiones más significativas de la geopolítica del capitalismo contemporáneo" (Lander 2002b: 74).

El desarrollo biotecnológico, que ha vivido un avance impresionante en los últimos años con la experimentación de la clonación, los transgénicos y el desciframiento del genoma humano, requiere mecanismos legales y de seguridad comercial que le permitan actuar con plena libertad de acumulación. Ese marco legal y de seguridad de acumulación se viene diseñando desde hace algunos años. Sus instituciones e hitos más importantes son: la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994[11], la constitución de la

[11] El TLCAN fue suscrito el 1 de enero de 1994 por Canadá, Estados Unidos y México, y sus efectos sobre la economía del más débil de los tres (México) han sido devastadores: aumento de concentración de tierras, quiebras de pequeños y medianos productores rurales, explosión del desempleo de trabajadores rurales, éxodos violentos hacia los centros urbanos y migración al exterior. Lo más grave, sin embargo, ha sido la subordinación de su agricultura al *agro-business* de Estados Unidos: México pasó de ser un país exportador de varios productos agrícolas a multiplicar por 10 el volumen de sus importaciones, al extremo que actualmente importa de Estados Unidos cerca del 50% de lo que consume (Borges y Stedile 2002).

Organización Mundial del Comercio (OMC) en 1995[12], el intento de suscripción del Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) entre 1995-1998[13] y, ahora, el intento de formalizar las negociaciones de "libre comercio", sea mediante el ALCA[14], sea mediante tratados específicos como el TLC Andino[15].

En cada uno de estos acuerdos o tratados internacionales, patrocinados o impuestos por los grupos y naciones de poder en el ámbito mundial, los rubros referentes a agricultura y derechos de propiedad intelectual cobran suma importancia (Houtart 2004). No es casual, en este sentido, que en estos acuerdos y tratados se haya ampliado el concepto de "derechos de propiedad intelectual": ya no se limitan a aquello que se inventa, sino también a aquello que se *descubre* (Lander 2002b: 76). A partir de estos datos se puede entender la importancia que ha adquirido el conocimiento de las poblaciones que se ubican en los lugares estratégicos de "riqueza natural". Y es que la colonización de la "naturaleza" y de los "naturales" (los indios) es fundamental para el proyecto de supervivencia del capital global.

---

12 La OMC es un organismo internacional cuyo propósito es lograr un marco institucional común para el desarrollo de las relaciones comerciales y el libre acceso a los mercados, eliminando "distorsiones" y "barreras" comerciales. En la OMC los funcionarios gubernamentales de los países miembros (141 hasta el momento) toman decisiones por "consenso". Cada país tiene un voto. Uno de los problemas del funcionamiento de la OMC es que sus dirigentes no son elegidos directamente y, peor aún, "todas las negociaciones que desembocan en acuerdos tienen lugar a puerta cerrada" (Stiglitz 2002: 284).

13 En mayo de 1995, la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, compuesta por los 29 países económicamente más poderosos del mundo) comenzó su campaña para la suscripción del AMI mediante la creación de un Grupo de Negociación de alto nivel cuyo mandato era concluir el tratado para mayo de 1997 (Lander 1999). Se trataba de lograr un acuerdo suscrito por los Estados con la finalidad de proteger las inversiones extranjeras, lo que tendría profundas repercusiones en la política, la democracia, el medio ambiente, los derechos laborales y la pluralidad cultural planetaria. Este acuerdo pretendía ser el "Documento Constitucional del Nuevo Orden de hegemonía plena del capital transnacional" (Lander 1999: 2). Debido a las presiones externas, en octubre de 1998, Francia anunció su retiro de las negociaciones y en diciembre del mismo año la OCDE anunció la cancelación de las mismas; sin embargo, sus principales postulados quedaron como base de las formulaciones del ALCA.

14 El Acuerdo de Libre Comercio para las Américas (ALCA) es una propuesta lanzada por Estados Unidos durante la cumbre de las Américas realizada en Miami en 1994. El ALCA debía ser una ampliación del TLCAN. De lograrse el acuerdo, sería la zona de libre comercio más grande del mundo, con 800 millones de habitantes y un PIB de 11 billones de dólares (Barlow 2001: 5). El ALCA es un intento de combinar el control sobre los servicios y sobre las inversiones para otorgar a las empresas transnacionales del hemisferio nuevos derechos sobre áreas como la salud, la seguridad social, la educación, los servicios de protección ambiental, el suministro de agua, la cultura, la protección de los recursos naturales y todos los servicios gubernamentales desde el nivel estatal central al municipal. Las negociaciones del ALCA fueron suspendidas en 2003 debido a las presiones de diversos sectores sociales.

15 El TLC Andino no es otra cosa que el ALCA, ahora propuesto y pensado sectorialmente para Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. El formato de los TLC se fijó en la Cumbre ministerial de Miami, celebrada en noviembre de 2003, cuando se acordó la implementación de un ALCA *light*. En el caso andino, la propuesta contiene los mismos principios y objetivos de control económico, político y cultural del AMI y del ALCA mediante la concesión de privilegios a las transnacionales basadas en Estados Unidos y mediante la subordinación de los países de la región a sus mercados (Fundación Solón 2005).

Así, quiero subrayar que si bien nos encontramos en otro momento de producción global en el que la compleja trama cultura-conocimiento-innovación biotecnológica asume un papel fundamental, y en el que, al parecer, las ciencias sociales han optado por privilegiar los mecanismos de dominación simbólica, esto no debe distraernos de la comprensión de que los procesos de acumulación y de desigualdad económica siguen siendo centrales y más *salvajes* que nunca.

El estado de los Estados-nación

El otro elemento que muchos consideran clave para entender este momento que Santos llama de *transición* es la pérdida de hegemonía política y cultural de los Estados nacionales. Éste es el argumento central de Negri y Hardt (2001). Estos autores afirman que la soberanía de los Estados-nación ha declinado progresivamente y que ha asumido una nueva forma compuesta por una serie de organismos supranacionales enlazados por una única lógica de mando. Esta nueva configuración del poder, que ha dado en llamarse *imperio*, se diferenciaría del imperialismo por el hecho de no establecer un centro territorial de mando, por no tener barreras ni fronteras fijas. De hecho, factores primarios de producción e intercambio como el dinero, la tecnología, la población y los bienes se mueven cada vez con mayor facilidad por encima de los Estados nacionales impidiendo que éstos puedan imponer mecanismos de regulación económica (*ibíd.*). Por ello afirman tajantemente que "Los Estados Unidos no pueden, e, incluso, ningún Estado-nación puede hoy, constituir el centro de un proyecto imperialista. El imperialismo ha concluido. Ninguna nación será líder mundial, del modo que lo fueron las naciones modernas europeas" (*op. cit.*: 45)[16].

El imperio se caracteriza, además, por presentar un cambio en las formas de producción a la manera que ya señalamos antes:

> La construcción de los pasajes y límites de estos nuevos flujos globales ha estado acompañada por una transformación de los propios procesos productivos dominantes, con el resultado que el rol del trabajo fabril industrial ha sido reducido y la prioridad otorgada al trabajo cooperativo, comunicacional y afectivo. En la posmodernización de la economía global, la creación de riqueza tiende cada vez más hacia lo que denominamos producción biopolítica, la producción de la misma vida social, en la cual lo económico, lo político y lo cultural se superponen e infiltran crecientemente entre sí (Negri y Hardt 2001: 44-45).

---

16 Nótese que los planteamientos de Negri y Hardt son anteriores a los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001. El pronunciamiento de Bush, inmediatamente después del ataque al World Trade Center y al Pentágono, revestía el tono de una cruzada internacional contra el terrorismo liderizada por los EE UU. Desde esta perspectiva, los planteamientos de Negri y Hardt se vuelven caducos en cuanto a su vaticinio de un poder descentralizado al margen de la acción de los Estados del Grupo de los 8. Sin embargo, muchos discursos sobre la globalización insisten en la perspectiva de pérdida de hegemonía de los Estados-nación propuesta por Negri y Hardt. Sobre la racialización del terrorismo desde la política estadounidense y en referencia al 11 de septiembre, véase el ensayo de Quijano (2001).

Aprovecho el texto de Negri y Hardt para hacer notar que, con diferencias y críticas a su postura, muchos de los autores que reflexionan sobre el estatuto social en el marco de las relaciones entre Estados nacionales y capitalismo-globalización, lo hacen aceptando lo central de la afirmación de *Imperio*, es decir, aceptan el declive de la hegemonía de los Estados en lo político y cultural (Appadurai 1996, Beck 2000, Castro-Gómez 2003). Algunos, como Zizek (1993), pueden hilar más fino en el sentido de mostrar que el multiculturalismo autocolonizante es la ideología predominante y predilecta de este capitalismo global-multinacional. Se trataría de una forma refinada de poder que actúa bajo una suerte de racismo invertido: respeta la identidad del Otro, lo tolera, pero lo concibe como una comunidad auténtica y cerrada a la que él, el multiculturalista, puede tener acceso desde un punto vacío de universalidad. Lo importante es que Zizek, como otros autores, se mueven en la línea planteada por *Imperio* en cuanto a la decadencia de la hegemonía cultural y política de los Estados nacionales.

Dussel (2001b) mantendrá una suerte de postura "intermedia". Para él, el liberalismo entra en crisis desde 1989, dejando lugar al neoliberalismo conservador, primero, y, luego, a un economicismo de liberalización de los mercados ligado a la hegemonía del poder global de las transnacionales y al capital financiero en manos de una tecnocracia privada mundial. De ahí que el debilitamiento de ciertos Estados nacionales se haya dado a la par de la concentración de poder de las empresas transnacionales que globalizan el capital y que crean una especie de mercado cultural posnacional. Para este autor, la contradicción fundamental que deberíamos comprender para plantear el problema del Estado hoy es que las empresas transnacionales debilitan al Estado pero, sin embargo, lo necesitan.

Hay, no obstante, otras posturas en referencia a estos planteamientos. La que se presenta de manera más claramente opuesta es la de James Petras. Para él, las instituciones financieras internacionales son instituciones que obtienen su poder de los Estados imperialistas y no de formas de gobierno nuevas o más elevadas respecto de los Estados-nación (Petras 2003: 37). Petras se opone a cada uno de los supuestos y premisas de *Imperio*: descarta que los Estados-nación hayan sido desbancados por un nuevo gobierno mundial constituido por los mandatarios de las instituciones financieras internacionales, de la OMC y de las empresas multinacionales; niega que haya tenido lugar una revolución de la información que haya eliminando las fronteras entre los Estados y creado una nueva economía global; no acepta el planteamiento de que actualmente predomine un sistema imperial sin Estados imperialistas (Petras 2003). Para este autor, el Estado no es un anacronismo sino un elemento central de la economía mundial; y esto, tanto dentro de los Estados "fuertes" como de los "débiles": en la década pasada, en las importantes crisis económicas y financieras que tuvieron lugar en diferentes lugares del mundo, los Estados "fuertes", especialmente los Estados Unidos, intervinieron para salvar a las empresas transnacionales y evitar el colapso de los sistemas financieros, como admitirían la mayoría de los teóricos de la globalización. Lo que no estarían dispuestos a aceptar es que el Estado también ha sido central e importante en los Estados "débiles", lo cual, sin embargo, ocurre. El Estado de los países "débiles" es un Estado activo, regulador e intervencionista;

necesita serlo para aplicar las políticas de ajuste estructural, para caminar al ritmo de las imposiciones de los Estados "fuertes" y sus transnacionales, para estabilizar la anarquía del mercado creada por el capital especulativo, etc. El problema es que se confunde la disolución del Estado del bienestar con la capacidad interventora del Estado neoliberal en general.

Otras voces, como la de Atilio Borón, en la misma línea de Petras, nos recuerdan que las doscientas megacorporaciones que prevalecen en los mercados mundiales registran ventas por un total combinado superior a la totalidad de los países del planeta excepto los nueve mayores. Asimismo, "el 96% de esas doscientas empresas globales y transnacionales tienen sus casas matrices en ocho países, están legalmente inscriptas en los registros de sociedades anónimas de ocho países, y sus directorios tienen su sede en ocho países del capitalismo metropolitano" (Borón 2002: 47). La revista *Fortune* publicó un dato acerca de la encuesta practicada a las cien empresas transnacionales más grandes de todo el mundo: éstas reconocieron haberse beneficiado de una manera u otra de las intervenciones hechas en su favor por los gobiernos de "sus países"; además, el 20% de ellas admitió que habían evitado la bancarrota gracias a los subsidios y los préstamos de rescate que les habían sido concedidos de manera oportuna por "sus gobiernos" (Borón 2002).

De igual forma, Edgardo Lander critica la celebración de una nueva era "más allá de las utopías, más allá de los metarrelatos históricos, más allá de las ideologías y de la política" (Lander 2002a: 1), cuando en realidad lo que está detrás de estas declaraciones es la constitución de una nueva (anti)utopía: la del mercado total. Dice Lander que se trata del imaginario "de acuerdo al cual los criterios de asignación de recursos y de toma de decisiones por parte del mercado conducen al máximo del bienestar humano y que por ello es tanto deseable como posible la reorganización de todas las actividades humanas de acuerdo a la lógica del mercado" (Lander 2002a: 2).

Para Lander, uno de los mitos centrales de la utopía del mercado total es el de la disminución del papel del Estado en la sociedad global contemporánea. La instauración del *mercado libre* requirió, como ya lo señalaba Petras, de una fuerte imposición por parte del Estado, tal como hoy ocurre en América Latina, donde los programas de ajuste neoliberal fueron articulados desde la represión y la severidad estatal. De ahí que sin desconocer la emergencia de una nueva soberanía global sea necesario afirmar que los Estados de los países centrales, especialmente los EE UU, no se han debilitado, sino que se han fortalecido y se encuentran apenas limitados por la normativa internacional. Por ello, "lejos de la visión de un poder sin 'localización', 'multiforme y espacialmente difuso' que describen Hardt y Negri, nos encontramos ante un poder imperial altamente concentrado y con una localización precisa" (Lander 2002a: 32-33).

Como veremos en el siguiente capítulo, el caso boliviano también muestra la centralidad del Estado en la configuración del poder global colonial. Así ha sido al menos desde la Revolución Nacional de 1952, pero también desde la inauguración del periodo neoliberal en el país con el Decreto Supremo 21.060 de 1985. Paradójicamente, el "programa de ajuste" que puso la economía en

manos de la empresa privada se impuso por medio de violentas medidas de represión y violencia de parte del Estado. Lo propio puede decirse acerca de las llamadas reformas de segunda generación, sobre las que me detendré también en el siguiente capítulo: mientras el Estado boliviano se vestía con el ropaje del multiculturalismo tolerante hacia los pueblos indígenas, se instalaba el modelo neoliberal que entregaba los apetitosos recursos naturales al capital transnacional articulado a los Estados "fuertes".

Es necesario reconocer, sin embargo, la crisis del Estado, pero en el caso boliviano, dicha crisis viene dada por su carácter de Estado-nación. En este sentido, las luchas por el control de los recursos naturales renovables y no renovables presenta tres esferas de interés: i) la del capital inter y transnacional, ii) la del Estado central organizado sobre el imaginario de Estado-nación y, iii) la de los pueblos indígenas y originarios que proponen la constitucionalización y el reconocimiento del Estado boliviano como plurinacional (Garcés 2006c).

El objetivo de este apartado ha sido mostrar las posiciones referentes a los cambios que se estarían operando en el capitalismo global/colonial contemporáneo, sobre todo en referencia al lugar que ocupan la cultura y el conocimiento, por un lado, y los Estados-nación, por otro. Estos planteamientos nos serán de utilidad para comprender la fuerza que ha adquirido el diseño de políticas de la diferencia dentro de los sistemas productivos, tanto en el ámbito global como en el del Estado-nación.

Políticas de la diferencia, posmodernidad y poscolonialismo

Como dije al inicio del presente capítulo, nos encontramos en un momento en que las políticas de la diferencia son parte tanto de diseños globales como estatales[17]. Cabe plantearse la pregunta: ¿cuál es la razón de que esto ocurra? El elemento central que parece responder a la pregunta tiene que ver con la denominada *crisis de la modernidad*, identificada y denunciada desde, por lo menos, dos vertientes: la posmodernidad y el poscolonialismo.

¿De la in-diferencia moderna a la diferencia deconstructiva posmoderna?

El pensamiento posmoderno se caracteriza por tener un núcleo fuerte de crítica a la modernidad en cuanto a su carácter fundacionista, binarista, totalista y esencialista (Lander 1995) que ha creado una serie de metarrelatos absolutos y dominadores (Lyotard 1990). Desde el lado del conocimiento, la modernidad se habría sustentado en un llamado al orden, la simplicidad y la segmentación del conocimiento en parcialidades, lo que habría desembocado en un proceso de

[17] En el capítulo III de esta obra me referiré específicamente a las políticas de la diferencia implementadas en Bolivia durante la década de los años noventa.

negación de la diferencia. Frente a esta crítica, la posmodernidad se caracterizaría por privilegiar interpretaciones que enfatizarían el juego entre múltiples significaciones y dimensiones de la realidad (Lyotard 1990), destacando el carácter contingente, parcial e indeterminado de las relaciones de sentido social (Coronil 2004: 20). La crítica posmoderna se constituye como una crítica al pensamiento moderno en tanto heredero de una racionalidad occidental totalitarista. Lander define los distintos elementos presentes en una conceptualización de lo posmoderno en los siguientes términos:

> Se entiende por postmodernidad a un amplio espectro de fenómenos y tendencias que incluye posturas teórico-conceptuales de caracterización de un momento histórico, propuestas normativas presentadas como respuesta a la crisis de la modernidad, así como múltiples y diversas expresiones artísticas, culturales y políticas que pueden ser catalogadas como un estado de ánimo de amplios sectores de las sociedades industriales contemporáneas. La postmodernidad es una constelación de valores, prácticas y tendencias culturales que ha sido, entre muchas otras caracterizaciones, entendida como el fin de los grandes relatos; como el momento en que la modernidad adquiere plena conciencia de sí misma; como el reemplazo de los valores de la producción por los del consumo, el intelecto por el placer, y el surgimiento de una política de representación; como el mundo del absurdo y de la imposibilidad de la comunicación; o como un mundo donde predomina el pastiche y la esquizofrenia del presente permanente (Lander 1995).

Desde esta perspectiva, el tema de la diferencia (Wieviorka 2001) cobra gran importancia dentro del pensamiento posmoderno. En este sentido, y por la importancia que tiene para la discusión que estoy presentando, es imprescindible acercarse al planteamiento de Jacques Derrida en tanto iniciador, desde la diferencia, de la deconstrucción del pensamiento moderno. Derrida (1967a, 1967b) postula la necesidad de pasar de un pensamiento logocéntrico a un pensamiento gramatológico. Derrida plantea el concepto de diferencia en sentido positivo y ubica como problema de fondo la relación entre signo y sentido, entre las palabras y las ideas, entre el lenguaje y su fundamento. Frente a la clásica valoración de un sentido-idea-fundamento verdadero y estático, Derrida reivindica el valor autónomo de los signos, dando primacía al fenómeno, a la manifestación, cuyo modo ejemplar es la palabra. Nos muestra cómo la palabra-signo ha estado siempre vinculada a un sistema comunicativo con el fin de expresar o indicar *algo*. Aquí, como se ve, el sentido precede al signo, el signo es manifestación del sentido, el signo es apoyo exterior de *algo* que es su fundamento.

Este *algo* ha recibido diversos nombres en la historia de la filosofía: *logos*, ser, idea. Por ello, nuestro autor afirma que la tradición occidental ha sido fundamentalmente *logocéntrica*, donde el signo ha tenido siempre una función subsidiaria y psicológica: remitiendo siempre a un *logos*, a un significado que sitúa en el ser su fundamento último; el ser, entonces, como garantía de sentido. En esta perspectiva, el signo tendrá cabida de modo subsidiario y accesorio al someter el signo a la verdad, el lenguaje al ser, la palabra al pensamiento y la escritura a la palabra. Pero además, este logocentrismo camina de la mano de un fonocentrismo

o reconocimiento de la palabra como signo por excelencia. Esto se debe a que la palabra no es "casi" signo, sino "casi" presencia; está cerca del *logos* en cuanto se desvanece apenas pronunciada y, por tanto, resulta ser la que menos oculta y menos aleja el ser como presencia (Derrida 1967a: 11-35). Pero de otro lado tenemos que la escritura, según este autor, es una operación originaria que disocia, objetiviza, distancia y aleja al signo de la presencia o atadura del ser (Follari 2002). La escritura, entonces, adquiere independencia, se autonomiza, es poder de olvido del ser, del *logos*, de la presencia (Maceiras 1994: 93). Para Derrida, es Nietzsche quien ha logrado liberar al significante de las ataduras del discurso "verdadero" que siempre intenta significar *algo*: "Nietzsche ha *escrito aquello* que ha escrito. Ha escrito que la escritura —y en primer término la suya— no está sometida originariamente al *logos* y a la verdad" (Derrida 1967a: 27)[18].

Así, en el programa de Derrida se trata de saber encontrar el valor del lenguaje, no por su referencia con el *algo* que expresa, sino por las diferencias que constituyen la entidad de cada signo y del sistema en su conjunto. Al introducir el término *diferencia*, este autor recurre frecuentemente a un juego lingüístico en francés: *différence* es reinterpretado como *différance*, entendiendo por ello el efecto o resultado producido por el conjunto de las relaciones entre los signos (Maceiras 1994: 93). Siendo la lengua un sistema en el que cada elemento se caracteriza negativamente, en virtud de su relación con los demás —cada uno es lo que no es el otro—, el resultado viene a ser un campo dinámico de diferencias o interferencias, en el que los signos no están nunca dotados de un significado definitivo. Por ello, considera el signo como un núcleo con significado no idéntico y de ahí que la variabilidad de significados provenga de los lectores.

El texto, en tal sentido, es para Derrida el ámbito donde el lector encuentra sólo el espectro de las diferencias que se le brindan como posibilidad de sentidos múltiples. A ello hay que añadir que cada lector está vinculado a condiciones variables de lectura que hacen imposible otorgar un significado único a cada signo. El signo es sólo ocasión para significados diversos dependientes de la diversidad de lecturas. Por eso el significado será siempre provisional, puesto que una nueva lectura hará brotar otro distinto (Derrida 1967a: 65). Y desde aquí el lenguaje será dicha *différance* o ámbito de interrelaciones de signos que se produce permanentemente cuando alguien lee.

Finalmente, es necesario decir que la *différance* se convierte en Derrida en un principio de valor universal[19] apto para el análisis de todos los fenómenos, no sólo humanos, sino también naturales, espirituales o psíquicos. Así, la esencia de la fuerza es la diferencia, el poder diferir; de otro modo no sería posible distinguir realidades, todo sería homogéneo. Pero al mismo tiempo, la *différance* actúa como el principio mismo del ser individual: si algo es, es por lo que lo diferencia; es decir, el ser mismo, invocado como fundamento universal, adquiere sentido a partir de su 'otro', de lo que no es en absoluto (Derrida 1967b: 9-46). Todo esto,

---

18 Subrayado en el original.

19 Nótese el carácter de *metarrelato* de la afirmación, asunto criticado acertadamente por Follari (2002).

> Supone la deconstrucción del origen y de la presencia, ya que así como los textos deben ser sustraídos de todo horizonte hermenéutico, puesto que todo 'sentido verdadero' está por venir, del mismo modo el tiempo y el sujeto, si se prefiere, el hombre y su sentido, están siempre por llegar. El significado actual nunca será el legítimo, pero, a su vez, es eficaz en cuanto movimiento de lo diferente (Maceiras 1994: 94).

Con esta presentación sumamente sintética de algunas de las ideas de Derrida, he querido mostrar uno de los filones genéticos de los discursos de la "diferencia". Guardo para más tarde una lectura crítica del tema de la diferencia desde el deconstruccionismo derridiano para presentar el otro filón crítico frente a la modernidad: los estudios de la poscolonialidad y la subalternidad.

El "post" del colonialismo y el "sub" del alterno

Desde el lado de la poscolonialidad, hay que recordar que hacia los años sesenta y setenta del siglo pasado, el problema del colonialismo se veía desde la perspectiva de la oposición Estado metropolitano-Estado nacional-popular. Sin embargo, en un momento determinado, todo esto experimenta un cambio: los teóricos de la subalternidad comienzan a formar parte de redes globales que los vinculan tanto a la metrópoli como a la periferia (Castro-Gómez y Mendieta 1998: 17)[20]. Hacia los años setenta, comienzan a aparecer los estudios poscoloniales en varias universidades, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos. Ello se da por el acceso a las universidades metropolitanas de inmigrantes de las antiguas colonias del mundo anglosajón. Se trata de personas que fueron socializadas en dos mundos diferentes en cuanto a su idioma, religión, costumbres y organización político-social: el mundo de las naciones colonizadas, que ellos o sus padres abandonaron por una u otra razón, y el mundo de los países industrializados, en donde viven y trabajan ahora como intelectuales o académicos. El hecho de saberse "intelectuales tercermundistas del Primer Mundo" definió la forma en que estas personas empezaron a reflexionar sobre problemas relativos al colonialismo, justo en el momento en que la posmodernidad, el estructuralismo y la teoría feminista gozaban de una coyuntura extraordinariamente favorable en el mundo intelectual anglosajón (Castro-Gómez 1998: 171).

Estos migrantes que conceptualmente se mueven entre el centro y la periferia, hacen referencia, sobre todo, a la línea de trabajo desarrollada por el Grupo de Estudios Subalternos de la India (Guha, Spivak, Chakrabarty, Prakash, entre otros). Según Prakash, la crítica poscolonial "ha obligado a repensar radicalmente el conocimiento y las identidades sociales autorizadas y creadas por el colonialismo y el dominio Occidental" (Prakash 1997: 293). Pese a sus críticas al imperialismo y al colonialismo, "ni el nacionalismo ni el marxismo han roto amarras

---

[20] Me referiré inicialmente a lo que se podría denominar estudios "oficiales" de la poscolonialidad; es decir, al Grupo de Estudios Subalternos de la región surasiática. Luego discutiré el tema desde la perspectiva de Abya Yala.

con los discursos eurocéntricos" (*ibíd.*). En cambio, la crítica poscolonial "busca revertir el eurocentrismo que ha traído consigo la institución de la trayectoria de Occidente y su apropiación del otro como Historia" (Prakash 1997: 296). Y lo hace dándose cuenta de que habita las mismas estructuras de dominación occidental que busca revertir. En tal sentido, los estudios de la subalternidad se lanzan a "la contienda historiográfica en torno a la representación de la cultura y la política del pueblo. Al cuestionar las interpretaciones colonialistas, nacionalistas y marxistas por expropiar a la gente común de su iniciativa histórica, estaban anunciando un nuevo enfoque, que permitiría restaurar la historia de los subordinados" (*ibíd.*).

La obra de Edward Said (1978) se considera fundacional en la perspectiva de los estudios poscoloniales. En su clásica obra *Orientalismo*, este autor ubica en 1947 la fecha de inicio del poscolonialismo en referencia a la disolución formal de los imperios coloniales, situando el foco de atención en el Medio Oriente. Sin embargo, Hulme enfatiza que "el 'pos' en la teoría poscolonial [...] no es principalmente una marca temporal, aunque hay un obvio y estrecho vínculo entre el uso de la palabra 'poscolonial' en ese registro político formal para referirse a las naciones que alguna vez fueron colonias" (Hulme 1996: 5)[21]. Pero "Nada en la palabra 'poscolonial' implica un *divorcio* logrado del colonialismo, más bien implica el *proceso* de liberación de los medios coloniales de pensamiento" (Hulme 1996: 6)[22].

Por otro lado, el concepto de *subalternidad* ha cobrado gran vigor e impulso en los últimos años[23]. Se usa mucho porque ofrece una mejor explicación de las dinámicas de dominación que funcionan en distintos niveles y en diferentes formas y agentes en estos tiempos de globalización y exclusión diferenciada. El concepto de subalternidad es mucho más rico que su reducida versión marxista de "proletariado". Debemos el término a Gramsci (1929-1935); sin embargo, en la perspectiva de los estudios poscoloniales, fue Guha quien lo definió como "denominación del atributo general de subordinación [...] ya sea que esté expresado en términos de clase, casta, edad, género, ocupación o en cualquier otra forma" (Guha 1982b: 23)[24]. En este sentido, la figura de la subalternidad se muestra como dinámica, flexible y hasta ambigua, por un lado (Mallon 2001), y relacional y relativa, por otro (Coronil 2000b).

Lo interesante de la discusión del Grupo de Estudios Poscoloniales y de la Subalternidad es que esta noción les sirve de insumo para complejizar su análisis de la dominación, sin descartar la dimensión e importancia de la subordinación de clase, como hemos visto en el enunciado de Guha.

---

21 Coronil (2004) también afirma que el "post" de lo postcolonial hace referencia a un nuevo enfoque más que a una marca temporal.

22 Véase también Castro-Gómez (1999: 79).

23 Las ideas que siguen las he desarrollado en Garcés (2006b).

24 Véase también Guha (1982a: 31-32), donde establece las distinciones entre "élite", "pueblo" y "subalterno".

Las políticas de la diferencia en Imperio *de Negri y Hardt*

Con estos datos referentes a la crítica posmoderna y poscolonial al paradigma de la modernidad, quisiera examinar de cerca los planteamientos de Negri y Hardt en referencia al papel que jugarían las políticas de la diferencia estimuladas tanto por la posmodernidad como por el poscolonialismo, analizando principalmente sus argumentos sobre del papel que desempeñarían las políticas de la diferencia en el imperio. Veremos, sin embargo, los límites de sus planteamientos de cara a la línea central de reflexión de la investigación desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad.

Uno de los temas centrales del ya citado texto de Negri y Hardt (2001) es la propuesta de que la vinculación entre soberanía y modernidad se ha dado en medio de un permanente conflicto (Negri y Hardt 2001: 103-121). En tal sentido, se plantea una tensión, en el seno de la modernidad, entre "las fuerzas inmanentes del deseo y la asociación" y "la fuerte mano de una autoridad superior que impone y ejecuta una orden en el campo social" (Negri y Hardt 2001: 103). De ahí que Europa y la modernidad estén caracterizadas desde un principio por luchas, conflictos y crisis permanentes[25].

Estas dos tendencias en conflicto dentro de la modernidad europea se han desarrollado en tres momentos fundamentales: i) el descubrimiento revolucionario de la inmanencia, ii) la reacción contra esas fuerzas inmanentes y la crisis en la forma de la autoridad, y iii) la resolución parcial y temporal de la crisis con la formación del Estado moderno. Sin embargo, no se debe pensar que la tensión entre estas dos fuerzas modernas sea sólo de carácter interno. Hardt y Negri hacen la siguiente precisión:

> Aunque la soberanía moderna emanó de Europa, nació y se desarrolló en gran medida por la relación de Europa con su exterior, y particularmente mediante su proyecto colonial y la resistencia de los colonizados. La soberanía moderna emergió, entonces, como el concepto de la reacción europea y la dominación europea tanto dentro como afuera de sus fronteras. Son dos caras coextensivas y complementarias de un desarrollo: gobierno dentro de Europa y gobierno europeo sobre el mundo (Negri y Hardt 2001: 104).

La revolución en el plano de la inmanencia se dio entre los años 1200 y 1600, gracias a la movilidad de mercaderes y ejércitos y gracias a la difusión de la imprenta. La característica principal de esta revolución es el hecho de que "Los humanos se declararon a sí mismos dueños de sus propias vidas, productores de ciudades e historia, e inventores de paraísos" (*ibíd.*). Pero más tarde, entre los siglos XVII y XVIII, se produciría una contrarrevolución ilustrada que buscaba restablecer el plano de la trascendencia. Y la restableció, al menos parcialmente,

---

25 Como se verá a continuación, el eurocentrismo interpretativo del fenómeno de la modernidad no se aparta un segundo de la argumentación de los autores de *Imperio*. Empezaré por seguir el hilo de sus planteamientos, para luego someterlos a la perspectiva crítica que estoy desarrollando en el libro.

con la consolidación del modelo del Estado-nación; un Estado-nación que hacia finales del siglo XVIII e inicios del XIX se consolida como soberanía nacional.

En esta tensión es donde se define la modernidad como crisis: "La propia modernidad está definida por la crisis, una crisis nacida del ininterrumpido conflicto entre las fuerzas inmanentes, constructivas, creativas, y el poder trascendente que intenta restaurar el orden" (Negri y Hardt 2001: 108)[26]. Así, a partir del plano de la trascendencia, consolidado desde la soberanía moderna, nace un tipo de ciencia basada en un método universal de producción de conocimientos[27].

Con respecto a la crítica específica que hacen Negri y Hardt a las teorías poscolonialistas y a la implementación de las políticas de la diferencia, el argumento de los autores se puede sintetizar como sigue. Es necesario reconocer que la crisis de la modernidad ha tenido desde el inicio una íntima relación con la subordinación racial y la colonización. Hacia adentro, el Estado-nación se empeña en lograr la pureza del pueblo, mientras que, hacia afuera, "crea la diferencia racial y levanta fronteras que delimitan y sostienen al sujeto moderno de la soberanía" (*op. cit.*: 141). En otras palabras, hacia afuera se construye al Otro que, además, sirve para fundar negativamente la identidad europea y la propia soberanía. "La Colonia se alza en oposición dialéctica a la modernidad europea, como su doble necesario e irreprimible antagonista. La soberanía colonial es otro intento insuficiente de resolver la crisis de la modernidad" (*ibíd.*). De tal forma que Europa niega al Otro y, al negarlo, se afirma a sí misma. Para ello, establece y elabora una lectura binarista, esencialista y dialéctica. Por consiguiente, aunque el colonialismo funciona como una máquina abstracta que produce alteridad e identidad multiforme, "en la situación colonial estas diferencias e identidades están hechas para funcionar como si fueran absolutas, esenciales y naturales" (Negri y Hardt *op. cit.*: 153).

Muchos autores han planteado que la fórmula para derrotar la producción colonialista de la alteridad es la reversión o inversión de la propia lógica colonialista. "El momento de la negatividad es situado como el primer paso necesario en una transición hacia el objetivo final de una sociedad sin razas que reconoce la igualdad, la libertad y la humanidad común de todos" (Negri y Hardt *op. cit.*: 154). Sin embargo, este momento de la negatividad no es el medio para una síntesis final dialéctica. Por ello, afirman los autores, no es una propuesta política: "El verdadero proceso político de constitución deberá tener lugar en este terreno abierto de fuerzas con una lógica positiva, separada de la dialéctica de la soberanía colonial" (*op. cit.*: 155).

Por otro lado, es preciso observar que el nacionalismo subalterno ha servido para que diversos grupos subordinados usen la nación como arma defensiva contra la dominación externa y como signo de unidad, autonomía y poder de la comunidad (*ibíd.*). El problema es que estos nacionalismos caen, en el fondo, en la lógica de defender la soberanía nacional que está organizada en poderosas

---

26 Es decir, la tensión entre la emancipación y la regulación que habría caracterizado a la modernidad como proyecto amplio y contradictorio, según Santos (1995).

27 Un esquema de cómo se dio este proceso se puede encontrar en Castro-Gómez y Guardiola-Rivera (2000).

estructuras de dominación interna. Los procesos de liberación terminan amarrados a la nueva burguesía y al orden económico internacional. Y es que en ningún lugar el nacionalismo ha cuestionado la legitimidad del matrimonio entre razón y capital; lo que sí ha hecho es resolver el conflicto entre el capital metropolitano y el pueblo-nación absorbiendo la vida política de la nación en el cuerpo del Estado. Negri y Hardt postulan que el ocaso del colonialismo es un síntoma del ocaso del mundo moderno y, por tanto, de la transición hacia el imperio. El posmodernismo y el fundamentalismo son otros síntomas de este tránsito.

Dejando de lado el fundamentalismo, por el enfoque que le dan los autores y por la especificidad de este trabajo, Negri y Hardt plantean, entonces, que las teorías posmodernistas y poscolonialistas le hacen el juego al imperio porque, a pesar de sus buenas intenciones, se enfrentan al enemigo equivocado: intentan quebrar el ilustracionismo moderno (en realidad el plano trascendental de la modernidad) mediante la celebración de la diversidad; es decir, reproducen la celebración del imperio proclamando: "¡Larga vida a la diferencia! ¡Abajo la binariedad esencialista!" (Negri y Hardt *op. cit.*: 162).

En el texto de Negri y Hardt, posmodernismo y poscolonialismo aparecen frecuentemente como términos intercambiables e iguales. Construyen su crítica al poscolonialismo a partir de la postura de Homi Bhabba (2002) como paradigma de lo poscolonial. Lo interesante es que toman a este autor precisamente porque sigue una línea de pensamiento que se equipara a la crítica de lo posmoderno desarrollada por Negri y Hardt. En este sentido, consideran que lo poscolonial estaría unido a lo posmoderno en cuanto a su ubicación como no dialéctico y patrocinador de lo híbrido y la diferencia. *Ergo*, lo poscolonial también le hace el juego al imperio. Por ello afirman:

> Debemos ser cuidadosos en reconocer aquella forma del poder dominante que sirve como enemigo (en verdad la base negativa) en este marco poscolonialista. Se asume que el poder opera exclusivamente por medio de una estructura dialéctica y binaria. En otras palabras, la única forma de dominación que Bhabba reconoce es aquella de la soberanía moderna. Por esto él puede decir "jerárquica o binaria" como si ambos términos fueran intercambiables: desde su perspectiva la jerarquía como tal está necesariamente basada en divisiones binarias, de modo que el mero hecho de la hibridación posee el poder de destruir a la jerarquía *tout court* (Negri y Hardt 2001: 167).

Desde esta postura, los autores de *Imperio* concluyen que la teoría poscolonialista es "una herramienta muy productiva para releer la historia, pero es totalmente insuficiente para teorizar sobre el poder global contemporáneo" (*op. cit.*: 168). Vistos así, queda claro que el posmodernismo y el poscolonialismo le hacen el juego a la ideología del actual capital corporativo y al mercado mundial: "La ideología del mercado mundial ha sido siempre el discurso antifundacional y antiesencialista por excelencia. Circulación, movilidad, diversidad y mezcla son sus verdaderas condiciones de posibilidad. El comercio junta las diferencias, ¡y cuantas más, mejor!" (*op. cit.*: 171). De este modo, "El mercado mundial establece una verdadera política de diferencias" (*op. cit.*: 172).

El otro aspecto central para nuestra reflexión en torno a *Imperio* tiene que ver con la formulación de la dimensión espacial del régimen imperial:

> Hay una larga tradición de la crítica moderna dedicada a denunciar los dualismos de la modernidad. El punto de partida de dicha tradición crítica, sin embargo, se sitúa en el propio lugar paradigmático de la modernidad, tanto "adentro" como "afuera", en el umbral o punto de la crisis. Sin embargo, lo que ha cambiado en el pasaje al mundo imperial es que este límite ya no existe, y por ello la estrategia crítica moderna deja de ser eficaz (*op. cit.*: 197).

Se trata, en definitiva, de mostrar que la configuración espacial de "dentro" y "fuera" es consustancial respecto del propio pensamiento fundacional moderno. Desde la modernidad, generalmente se ha ubicado fuera lo relacionado con la naturaleza y con lo público, pero en la lógica de la soberanía imperial la distinción entre "dentro" y "fuera" es cada vez más tenue. Por ello afirman que "La dialéctica moderna del adentro y afuera ha sido reemplazada por un juego de grados e intensidades, de hibridez y artificialidad" (*op. cit.*: 200). Al igual que lo presentado en relación a las políticas de la diferencia, aquí también el capitalismo imperial celebra la difuminación de las fronteras:

> El mercado capitalista es una máquina que siempre ha corrido contra toda división entre adentro y afuera. Le molestan las barreras y exclusiones; prosperando, inversamente, al incluir cada vez más dentro de su esfera. La ganancia sólo puede generarse mediante el contacto, el compromiso, el intercambio y el comercio. La realización del mercado mundial constituirá el punto de destino de esta tendencia. En su forma ideal no hay afuera para el mercado mundial: todo el mundo es su dominio (Negri y Hardt *op. cit.*: 202).

Diferenciación, no diferencia; "afuereados", no fuera

Como se podrá haber visto, la crítica de Negri y Hardt al poscolonialismo y a las políticas de la diferencia son de grueso calibre y deben ser valoradas desde las prácticas intelectuales y políticas del ámbito abayayaleano, en general, y andino, en particular. A continuación, discutiré los conceptos de posmodernidad y poscolonialismo en relación al marco teórico inicial presentado con referencia a la colonialidad del poder.

Por lo que respecta a la posmodernidad, primero, creo que es posible suscribir varias de las críticas planteadas en *Imperio* sobre su articulación con el capitalismo global contemporáneo (Zizek 1993). Jameson (1984), como ya adelanté, formulará esta relación de manera precisa como "la lógica cultural del capitalismo tardío". Para este autor, la posmodernidad es el fenómeno superestructural de una nueva fase del imperialismo que busca la globalización de la cultura norteamericana de masas y, en este sentido, la globalización se entiende como el despliegue totalizante de la racionalidad científico-técnica y la desaparición de las identidades regionales que vinculan el territorio a una historicidad específica[28].

---

[28] Sobre este aspecto, véase también Castro-Gómez (1999: 92).

De otro lado, tanto Follari (2002) como Lander (1995) enfatizan las consecuencias despolitizadoras a las que han llevado los planteamientos posmodernos contemporáneos. El primero de estos autores analiza de manera específica la obra de Derrida, mostrando la ausencia de noción alguna sobre lo social en la misma. Por ello, dice Follari, no es de extrañar que los seguidores derrideanos hubieran pasado del esfuerzo de elaborar una *política de la deconstrucción* a una *deconstrucción de la política* (Follari 2002: 23). En tal sentido, el mayor mérito que el filósofo argentino atribuye a la obra de Derrida es que ésta debe ser entendida en términos de negatividad, de corrosión de pretendidas certidumbres y fundamentos; desde esta perspectiva resulta alumbradora y contundente (Follari 2002: 28).

Por su parte, Lander procede inicialmente —apoyándose en Quijano— a establecer la distinción entre razón instrumental y razón histórica como características de la experiencia de la modernidad. En este sentido,

> La razón instrumental se refiere al proyecto histórico del progreso material sobre la base del creciente control y transformación de la naturaleza, factible como consecuencia del desarrollo científico-tecnológico. La razón histórica, se utiliza en este texto en un sentido modesto, limitado, no como *razón transcendente* o *razón liberadora*, sino como la posibilidad de incidir conscientemente, colectivamente, sobre el presente y el futuro de la sociedad, y no ser simplemente espectadores de acontecimientos más allá de todo control humano, independientemente de que éstos puedan generar profundas injusticias o —eventualmente— conducir a la catástrofe (Lander 1995: 4)[29].

Frente a esta distinción, afirma que "No es casual la mayor eficacia de la crítica postmoderna a la razón histórica que a la razón instrumental", ya que ella está inseparablemente ligada a una generación que ha vivido "desgarradoramente la crisis del marxismo, del socialismo y de la idea de revolución" (*op. cit.*: 5).

El posmodernismo, entonces, se mueve en una lógica que liberaliza las diferencias para construir un relativismo absoluto[30] que apenas deja espacio para la contemplación estética de todo cuanto ocurre en la realidad, pero sin permitir que el sujeto se *involucre* en nada, o mejor, permitiendo que se involucre en una despolitización individualista (Dussel 2001b: 432). Esto conduce, obviamente, a ocultar las inequidades que ya no pueden ser juzgadas, a riesgo de convertirse en un nuevo metarrelato.

En segundo lugar, y ya desde un aspecto distinto de lo planteado por Negri y Hardt, hay que decir que la posmodernidad se constituye en una crítica eurocéntrica al pensamiento eurocéntrico de la modernidad. La crítica posmoderna no deja de ser una crítica intracultural que intenta deconstruir la tradición filosófica de Occidente mediante la "decentrición" del sujeto, el cuestionamiento de valores universales y el cuestionamiento de la unidimensionalidad de la racionalidad del hombre moderno (Estermann 1998: 24). En esta línea, Mignolo plantea que dado justamente el carácter eurocéntrico de la modernidad y de la posmodernidad,

---

29 Subrayado en el texto original.

30 En el sentido de que lo único absoluto en el posmodernismo es el relativismo.

es necesaria la existencia ya no de nuevos metarrelatos eurocentrados, sino de muchos metarrelatos de los diversos pensamientos y palabras silenciados por la modernidad. Expresado en sus propias palabras, "necesitamos muchos macrorrelatos desde la perspectiva de la colonialidad" (Mignolo 2000c: 26).

Asimismo, en torno al relativismo contemplativo estético posmoderno, Dussel ha planteado con absoluta lucidez la formulación de un criterio y principio material universal de la ética (metarrelato dirían los posmodernos), el cual sería "la vida de cada sujeto humano en comunidad" (Dussel 1998: 129)[31]. En otras palabras, a la crítica posmoderna de la razón moderna, Dussel opone la vida misma de los millones de desarrapados excluidos de la globalización y de todo ser humano como principio ético universal.

Una segunda línea de reflexión que quiero asumir en este apartado es la que tiene que ver con la geopolítica del debate en torno a la poscolonialidad y la subalternidad. Sin desconocer el aporte ya citado del Grupo de Estudios Subalternos y Postcoloniales, debo decir que la reflexión en torno a la colonialidad, la poscolonialidad y la subalternidad en Abya Yaya ha sido prácticamente desconocida desde las altas esferas académicas del Primer Mundo[32]. Como ya adelanté, Hulme lo hace notar muy bien cuando describe cómo las teorías del poscolonialismo han tomado, por lo general, la propuesta de Said, que sitúa el momento y lugar de inicio del poscolonialismo en 1947 en referencia a la disolución formal de los imperios coloniales, dejando fuera a importantes autores de Abya Yala. Obviamente, desde esta perspectiva, los esfuerzos de reflexión sobre la colonización y la colonialidad de Abya Yala no tienen nada que aportar en el debate sobre la poscolonialidad (véase Hulme 1996). Nada más lejos de lo que ocurre en el *pacha* abyayaleano.

Fernando Coronil, por ejemplo, analiza el hecho de que los autores que han definido el campo de estudio de lo postcolonial se han centrado en el periodo colonial; han puesto el énfasis en la cultura imperial del pasado. No obstante,

> Esa mirada al pasado [...] hace que los modos de dominio en la era literalmente post-colonial permanezcan sumidos en una cómoda oscuridad. Como resultado de esta tendencia, no solo la relación entre el colonialismo y el neocolonialismo o entre el imperialismo colonial y el nacional han dejado de ser tópicos centrales, sino también la economía política del imperio y la política misma (Coronil 2004: 109)[33].

---

31 Véase también del mismo autor, "La 'vida humana' como 'criterio de verdad'" y "¿Es posible un principio ético material universal y crítico?", en Dussel (2001b: 103-126).

32 Como ejemplo de lo dicho, Mignolo (2001: 14) señala que Chakrabarty, en comunicación personal, le habría confesado que hasta hace poco desconocía de la filosofía y la teología de la liberación y sus aportes desde el ámbito latinoamericano.

33 Véase, sobre este mismo punto, la crítica de Ahmad (1999: 128): "Mientras se perfecciona el régimen de finanzas transnacionales en la India, ni los poscolonialistas ni los subalternistas pueden opinar de manera racional sobre los medios de resistencia a este régimen, y seguramente no harán nada para resistirlo; la denuncia de la razón kantiana se ha convertido en un tipo de encantamiento que los libera del deber de comprometerse por completo con las racionalizaciones actuales del imperialismo a través del mercado".

En Abya Yala hay una amplia tradición que se ha caracterizado por establecer la relación "entre el colonialismo y el neocolonialismo, entre el dominio político directo ejercido por España y Portugal y el control económico ejercido por Inglaterra, Estados Unidos y otros centros metropolitanos" (Coronil 2004: 110). Sin embargo, esta literatura carece de presencia en los estudios postcoloniales metropolitanos, lo cual ha contribuido a mantener en la oscuridad a la investigación sobre formas de dominio postcolonial. Aparte de haber dejado de lado a una compleja y amplia área geopolítica que estableció modelos de expansión colonial europea para otras zonas, se ha dejado de lado una riquísima tradición de reflexiones sobre las persistentes relaciones de sujeción colonial que han incluido estudios sobre neocolonialismo, colonialismo interno, dependencia, invasión cultural, etc.

En este contexto, resulta útil mencionar el trabajo de Silvia Rivera (2000), que muestra cómo las sociedades andinas, especialmente en el caso boliviano, se mueven dentro de una matriz colonial de dominación de largo alcance, de manera que las formas actuales se fundan en formas de dominación coloniales. En tal sentido, se puede rastrear históricamente varios "pactos" de supervivencia adaptativa y de dominación: el colonial, el liberal, el populista y el neoliberal.

En el marco de estos pactos de matriz colonial se ha ido dando un proceso de configuración colonial de identidades colectivas definidas como lo criollo-blanco (*q'ara*), lo mestizo, lo cholo y lo indio. Según Rivera, estas identidades colectivas se mueven en una suerte de continuidad-discontinuidad que localiza lo mestizo como cercano a lo criollo-blanco, y lo cholo como cercano a lo indio. La abigarrada sociedad boliviana estaría marcada, entonces, por un colonialismo interno, en el que el racismo se organiza en torno a la pigmentocracia. Así, el discurso sobre la ciudadanía, campante en la narrativa oficial, funciona como un paquete cultural civilizatorio de dominación.

Para la misma autora, esta institucionalización de la matriz colonial revela un tipo de violencia encubierta que, en ocasiones y según los actores, puede ser ejercida, introyectada o resistida. El actual sistema de democracia representativa está atravesado por una serie de contradicciones o disyunciones que articulan lo antiguo con lo nuevo en las interacciones sociales coloniales. Estas disyunciones, según Rivera, se expresan en la confrontación de lo social frente a lo político, lo étnico frente a lo citadino, lo privado frente a lo público.

Por coherencia con los planteamientos de los autores alineados en torno a la colonialidad del poder, la diferenciación colonial y la doble cara del proyecto de colonialidad/modernidad, es necesario considerar la presencia de Abya Yala (y de todo el llamado Tercer Mundo) como parte constitutiva del sistema mundial desde el mismo momento de su instauración, siguiendo la formulación de Castro-Gómez (1999: 93-94) y varios de los autores ya mencionados (Dussel, Quijano, Mignolo, Lander). Así, la globalización y la modernidad no deben ser entendidas como un proceso *regional*, sino como un fenómeno intrínsecamente mundial, ya que la dinámica de estos fenómenos no tiene su asiento en un desarrollo inmanente de las sociedades occidentales sino en el resultado de la expansión colonialista de Occidente.

Este proceso, en el que Europa asumió la función de centro del sistema mundial, ha dado como resultado el incremento de relaciones sociales en interacción a través de la distancia. Un proceso que ha liberado formas de des-reterritorialización en las que se forjan nuevas combinaciones espaciotemporales. De ahí que sea necesario entender la modernidad y la globalización como fenómenos dialécticos en los que se combinan la homogeneización y la reflexividad crítica de los actores sociales.

Así, en la mirada de Negri y Hardt, el colonialismo aparece como un fenómeno suplementario o adicional de la modernidad (Castro-Gómez 2005b: 13-20), como una consecuencia de la búsqueda de soberanía de los Estados-nación europeos y no como un fenómeno constitutivo de la modernidad misma. De alguna manera, los autores citados están replicando la teoría de Marx sobre el colonialismo (Marx 1867: 197-273)[34]. En esta perspectiva, el "descubrimiento de América" ha preparado el camino del mercado mundial y ha impulsado "el desarrollo del elemento revolucionario de la sociedad feudal en descomposición" (Marx y Engels 1848: 15). La crítica al concepto de colonialismo en Hardt y Negri tiene que pasar, entonces, por una deconstrucción de su teoría de la modernidad como un fenómeno intraeuropeo que luego se "extiende" al resto del planeta.

Por otro lado, la mirada de los autores de *Imperio* sobre el poscolonialismo es sumamente reduccionista, utilitarista y parcializada. En este sentido, habría que cuestionar la homologación que hacen entre posmodernismo y poscolonialismo. Si bien los autores admiten que hay muchas tendencias dentro de lo que se puede denominar poscolonialismo, su opción de tomar como referencia a Bhabba no deja de sorprender. Primero por la justificación absolutamente utilitaria de la elección: "deseamos enfocar aquí la obra de Homi Bhabba porque representa el ejemplo más claro y mejor articulado de la continuidad entre discursos posmodernistas y poscolonialistas" (Negri y Hardt 2001: 166). Segundo, por el reduccionismo que implica presentar la línea de un solo autor para discutir un asunto central del texto. Y tercero, consiguientemente, por soslayar la necesidad de hilar más fino, dada la complejidad de las opciones políticas en torno a las *políticas de la diferencia*.

Al tomar a Bhabha como punto de partida para elaborar la crítica a la crítica del binarismo moderno, resulta claro que los poscolonialismos quedan muy mal parados en cuanto al halo de ingenuidad, por decir lo menos, que les rodearía. Efectivamente, tras la celebración de las diversidades en una ruta de neoesencialización contrahegemónica, yo también creo que ésta caminaría de la mano con el nuevo orden global imperial. Es probable que la cuestión de mayor interés a partir de *Imperio* sea discutir sobre qué tipo de poscolonialismo estamos hablando desde estas regiones abyayaleanas.

Finalmente, Negri y Hardt afirman que ya no hay un "afuera" del Imperio, que no hay exterioridad para la maquinaria total global. Frente a ello, Escobar nos recuerda, basándose en Dussel, que el "afuera" de la modernidad no es

---

[34] Las páginas citadas se refieren a los capítulos XXIV y XXV del primer libro de *El Capital*, donde Marx habla de "La llamada acumulación "originaria" y de "La teoría moderna de la colonización"; esta última, en debate con Wakenfields.

una exterioridad ontológica sino creada por la propia modernidad; es decir, no se trata de si hay o no un "afuera" de la modernidad imperial, sino de que hay afuereados de ella: "La noción de exterioridad no implica un afuera ontológico, sino que refiere a un afuera que es precisamente constituido como diferencia por el discurso hegemónico" (Escobar 2002: 9-10).

En suma, no estamos ante un problema de diferencia (cultural, racial, etc., ni siquiera colonial), como dirían Wieviorka (2001) o Mignolo (2000a), sino de diferenciación (el mecanismo que crea la diferencia); no se trata de un problema de estar dentro o fuera del Imperio, sino de ser "afuereados" por la colonialidad global e imperial.

Desigualdad y exclusión en la modernidad global

Sin pretender generalizar, pienso que los llamados cientistas sociales, de cualquier ámbito, trabajamos con demasiada frecuencia con el basurero a nuestro lado, desechando principios, perspectivas y análisis "obsoletos", y acogiendo "nuevos" paradigmas con gran entusiasmo. Como decía, el análisis social pasó del énfasis económico al lingüístico y luego, hoy, al cultural. El riesgo es trabajar desde la práctica de desechar lo anterior en lugar de usarlo en función de contar con nuevas herramientas analíticas. Esto se ve muy claramente en el uso de nuestro lenguaje: ya no existe capitalismo sino globalización, ya no existe imperialismo sino imperio, incluso podríamos decir que ya no existe colonialismo sino colonialidad. Más allá de la posible validez de estas afirmaciones, el asunto es, en este caso, que adoptamos categorías y conceptos sin confrontarlos con aquello tan difuso y al mismo tiempo tan materialmente cotidiano que es la realidad. Así, las teorías y propuestas terminan convirtiéndose en "modas" que, desde una coerción simbólica, debemos asumir. Obviamente, no se trata de colocar otro basurero a nuestro lado y desechar dichas teorías novedosas. De lo que se trata es de recuperar aquello que, en mi opinión, es la herencia más rica e importante de lo que se podría llamar el pensamiento crítico abyayaleano: la centralidad del pensar desde-con-para nuestra realidad y, en este sentido, aproximarse a tales "modas" en calidad de herramientas puestas en función de nuestro propio proyecto de descolonización social, epistémica, política, cultural.

Por otro lado, creo que es necesario considerar el riesgo de una mirada que base su análisis en los procesos de dominación simbólica y la *desmaterialización* del proceso de acumulación, y que a menudo nos lleva a perder de vista un hecho incuestionable: que el capitalismo sigue su marcha triunfal de acumulación sin freno más allá de sus crisis y vaivenes (Díaz-Polanco 2006 y Zizek 1993). De ahí que convenga también preguntarse por la cooptación de discursos antes tan perseguidos y hoy tan extendidos y preferidos por la "manufactura de la opinión pública"[35]: el referente a la interculturalidad, por ejemplo. Una de las críticas a

[35] Frase usada por Marx para referirse al papel de los medios de comunicación como difusores de la ideología de la clase dominante (véase Reiss 1996: 98-99).

las ciencias sociales de hace unas décadas es el estancamiento en su mirada de un exclusivo *análisis de clase* que les impidió ver las otras formas, grupos y mecanismos de sujeción y dominación.

La categoría *colonialidad del poder* (Quijano 2000a y 2000b), sobre la que he trabajado desde el inicio de este texto, es bastante útil como perspectiva que nos permita comprender cómo se han estructurado colonialmente nuestras sociedades, esto es, desde la trilogía clase-raza-género. Como ya dije antes, Quijano argumenta que, en el momento de instauración de la Colonia en América, la colonialidad del poder operó simultáneamente a través de dos criterios: uno clasificatorio racial y otro de estructuración del trabajo que, a su vez, configuraron un patrón de poder cruzado por la trilogía antedicha. Esta estructuración del poder ha mostrado grandes dotes de rearticulación permanente al punto que se puede afirmar que hoy nos encontramos en un momento de colonialidad global (Mignolo 2000b). Santos (2003) expresa, a su manera, algo similar, al mostrar cómo el sistema mundial fue organizado desde sus inicios a partir de la desigualdad y la exclusión. Según este autor, los dos grandes teóricos de estos mecanismos de dominación han sido Carlos Marx[36] y Michel Foucault[37]. Marx habría sido el gran teórico de la desigualdad (expresada mediante la dominación de clase), en tanto que Foucault lo habría sido respecto de la exclusión[38] (expresada a través de la dominación por clasificación racial, de género, de "normalidad" sexual o psicológica, etc.). Sin embargo, estos mecanismos de dominación no han operado y no operan, por lo general, de manera absoluta: desigualdad y exclusión son permanentemente "gestionadas" y controladas por la modernidad para poder ser toleradas[39].

Desde otro lado, varios cientistas sociales se inclinan por analizar la globalización desde la pérdida de hegemonía de los Estados-nación. Es verdad, como se ha dicho, que el poder de las transnacionales ha configurado un nuevo mapa geopolítico mundial, pero también es cierto que el Estado permanece en el centro del conflicto, así como de los intereses de los grupos de poder y de los grupos de resistencia. Y para qué ir más lejos: basta mirar las confrontaciones sociales y políticas en la Bolivia del último lustro. Las denominadas Guerra del Agua y Guerra del Gas de los años 2000 y 2003, junto con las demandas insurreccionales

---

36 Véanse las obras ya citadas de este autor: Marx (1867, 1957-58), Marx y Engels (1848); además, Marx (1859).

37 De la amplia producción de este autor puede verse, de manera indicativa, Foucault (1975, 1977, 1978 y 1980).

38 "Europea", añadiría yo. Véase la perspectiva de Félix Patzi Paco (1999), quien enfatiza en cómo funcionó la tecnología disciplinaria foucaultiana de manera colectiva en la Colonia andina, mucho antes que el filósofo francés teorizara sobre ella.

39 No deja de ser interesante la similitud de análisis entre varios autores, bajo distintos membretes y categorías. Díaz-Polanco (2004), por ejemplo, plantea la dupla reconocimiento-redistribución como mecanismo de superación de un análisis multiculturalista que deja de lado los mecanismos de dominación por clase: "Lo que está en juego es una vieja cuestión: la supuesta disyuntiva entre redistribución (que promueve la igualdad) y reconocimiento (que reivindica la diferencia). […] No necesitamos escoger. El punto es, y siempre ha sido, cómo lograr reconocimiento e impulsar la igualdad *simultáneamente*, como partes del mismo proceso" (2004: 346). Véase también Díaz-Polanco (2006: 172-189).

de mayo-junio de 2005, sitúan al Estado en el centro de la disputa y del control. Se trata de conflictos, con sangrientos episodios de represión, por el control de los recursos naturales renovables y no renovables; conflictos en los que el Estado resultó siendo el objetivo central: tanto para las empresas transnacionales que funcionan como brazo económico de los Estados "fuertes", como para los movimientos sociales que buscan frenar la arremetida del poder global mediante demandas de expulsión, nacionalización o regalías.

En este panorama complejo, uno tiene la tentación de preguntarse: ¿por qué, habiendo tanto que criticar en el mundo actual, las ciencias sociales han perdido su capacidad crítica[40]? Creo que una especie de frivolización y *modización* intelectual y académica tiene que ver con las posibles respuestas a esta pregunta. Personalmente, creo que un buen punto de partida puede ser una suerte de *sí, pero…*: pensar en la importancia de la cultura en la configuración social presente, sí, pero sin dejar de entender los procesos económicos en los que se desenvuelve; entender cómo funcionan los mecanismos de acumulación mediante el capital financiero y las nuevas tecnologías comunicacionales, sí, pero sin olvidar la contemporánea extracción de plusvalía que procede del capital industrial; juzgar el papel que desempeñan las empresas transnacionales en su afán de apropiarse de los recursos del planeta, sí, pero sin echar por la borda la centralidad del Estado como espacio de articulación del capitalismo contemporáneo; aprender de la manera en que operan los mecanismos de dominación simbólica, sí, pero sin olvidar cómo se subordina *materialmente* a los grupos humanos; comprender cómo opera la politización de la diferencia, sí, pero sin dejar de mirar los diseños de las políticas de la diferencia.

Desde los espacios asociados al posmodernismo y todo lo que llamo las políticas de la diferencia se exalta con entusiasmo las nuevas formas de dominación, que incluyen elementos como la desmaterialización de las relaciones de producción capitalista, pérdida de centralidad de los Estados-nación, análisis de la discriminación por razones de diferencia sexual, de generación, étnica, etc. En estos análisis, las miradas anteriores de las ciencias sociales (sobre todo las de tradición marxista) son cosas que habría que desechar; entonces, ya no serviría el análisis de clase, el protagonismo de los Estados-nación, la opresión "material" del capital, etc. Frente a esos postulados, planteo que, en vez de desechar los supuestos y categorías mencionados, hay que contar con ellos como el conjunto de hilos que sirven para armar un tejido, es decir, un análisis social más complejo, que no sólo incluya dichos elementos, sino que los articule de una manera más compleja.

En vez de tomar esas herramientas de análisis social como algo desechable, prefiero integrarlas bajo la noción de urdimbre, es decir, un conjunto de hilos que se colocan en el telar paralelamente unos a otros como base para formar un tejido. En efecto, se trataría de disponer todos los hilos que nos ofrecen distintas alternativas interpretativas de eso llamado sociedad contemporánea para que así nuestros tejidos sean más ricos y complejos. La urdimbre, por sí misma, no

---

40 Sobre esta pregunta y su elaboración programática, véase Santos (2003).

garantiza la belleza ni la complejidad del tejido, pero ofrece las condiciones para elaborarlo. El tejido es el resultado de una práctica que tiene que ver con la habilidad del tejedor, con su creatividad y con lo que puede ofrecer desde el lugar que teje. Sí, prefiero la urdimbre a lo desechable; sin embargo, la urdimbre es sólo como este texto: una herramienta más que contribuye a la tarea de no diluir nuestra identidad de cientistas sociales en la del activista, "pero tampoco construirla sin relación con el activismo" (Santos 2003: 36). En definitiva, complejizar el análisis social, sí, pero como herramienta de transformación de una realidad cada vez más desafiante y radicalmente exigente; es decir, pensar la globalización, el capitalismo y la cultura, sí, pero sin morir en el intento para que otros puedan vivir en esta vorágine acumuladora de muerte y dominación.

* * *

En este capítulo he intentado reflexionar sobre las políticas de la diferencia en el capitalismo colonial global contemporáneo, preguntándome por los cambios que habrían operado en éste y la centralidad que la cultura y el conocimiento habrían adquirido en un nuevo sistema de acumulación caracterizado por la desmaterialización y la descentralización de la producción en los Estados-nación. Asimismo, he intentado ahondar en las causas de los posibles cambios en el sistema de acumulación a partir de la denominada "crisis de la modernidad" desde dos lugares de reflexión —la posmodernidad y el poscolonialismo—, en debate permanente con lo que postulan Hardt y Negri en su ya clásica obra, *Imperio*. Este debate me ha llevado a reubicar la discusión desde el espacio de Abya Yala, y a proponer dos rutas de reflexión: primero, pensar en términos de diferenciación, antes que de diferencia, y pensar en términos de "afuereamiento", antes que en un *fuera* de la dominación imperial colonial, como mecanismos de rearticulación de la colonialidad del poder planteada por Quijano y otros. Segundo, apostar por los mecanismos interpretativos que convierten en duplas indisolubles desigualdad y exclusión, organización de fuerza de trabajo y clasificación racializada de la sociedad, inequidad y no reconocimiento, como los ámbitos fundacionales de la colonialidad del poder que sigue operando en el capitalismo colonial y sus distintos espacios productivos.

Con este marco interpretativo *global,* llevo ahora la discusión sobre las políticas de la diferencia al ámbito andino y boliviano, en diálogo con la producción intelectual regional referente a la interculturalidad y su operacionalización en las políticas educativas, culturales y territoriales de los años noventa.

CAPÍTULO III

Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia

Si te digo pasancalla, tú me corriges pop corn;
si te digo imaynalla, me despides solon boi […].
Seguí nomás con tu estudio, dale intensivo al inglés,
porque, en el menor descuido, te voy a hacer decir yes.
Te voy a dar un diploma sin ser tu príncipe azul,
vas a chhucur en mi idioma una wawa biutiful.
(Coco Manto, *Inglés intensivo*).

Desde la década de 1990 se hicieron explícitas ciertas políticas de la diferencia en los espacios estatales bolivianos (Postero 2005, Paz 2005a y 2006). Cuando hablamos de 'políticas de la diferencia' nos referimos a la implementación de mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad, cada vez más frecuentes en los Estados del ámbito andino. No obstante, estos mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad pueden esconder sutiles mecanismos de dominación bajo un discurso y unas prácticas de incorporación y asimilación de lo diverso en el aparato estatal y en los circuitos de acumulación del capital[1].

Dichas políticas son perceptibles no sólo en declaraciones generales y retóricas, sino en acciones explícitas de múltiple vía y que buscan incorporar el respeto y la tolerancia hacia el otro/otra. La lista sería demasiado extensa como para reproducirla aquí, pero a manera de ejemplo, y en referencia al ámbito legal, menciono el artículo 171 de la Constitución que reconoce el derecho normativo de las comunidades indígenas según sus "usos y costumbres"; la declaración de Bolivia, en la misma Constitución, como pluricultural y multilingüe (art. 1); la ratificación del Convenio 169 de la OIT mediante la Ley 1.257, donde se reconoce las nociones de pueblo y territorio indígena; el reconocimiento de una modalidad de propiedad colectiva de la tierra denominada Tierras Comunitarias de Origen en la Ley INRA; el reconocimiento de las autoridades indígenas tradicionales y el

---

1 Como se ve, el concepto de *políticas de la diferencia* se acerca aquí al de Negri y Hardt (2001: 162-172), quienes las entienden, en sentido amplio, como la celebración, por parte del Imperio, de la diversidad cultural y de lo híbrido en contra de lo binario, esencialista y dialéctico. Para estos autores las políticas de la diferencia son celebradas por la máquina imperial en cuanto éstas son útiles y funcionales al capital corporativo y al mercado mundial. Para otra perspectiva que opone *diferencia* a *diversidad* cultural, véase Homi Bhabha (2002: 51-59).

reconocimiento de personalidad jurídica a las formas tradicionales de organización comunitaria mediante la Ley 1551 de Participación Popular; la afirmación explícita de que el Tronco Común curricular de la Reforma Educativa Boliviana es intercultural, y un largo etcétera[2]. Se trata de políticas de la diferencia basadas en un multiculturalismo de Estado (Kymlicka 1995 y 2001) que tenían y tienen como eje la construcción de una ciudadanía indígena sobre tres pilares: la participación en políticas locales, la propiedad colectiva de territorios tradicionales y la educación intercultural bilingüe (Postero 2005, Paz 2005a).

Con este panorama de fondo, hay que reconocer la difusión, efervescencia y cotidianización del discurso en torno a la interculturalidad que ha llegado a copar los más diversos ámbitos de debate (Fuller (ed.) 2005, Orellana 2004, Ortiz 2000, Rodrigo 1999). Uno de los espacios importantes de producción discursiva sobre interculturalidad ha sido y es el educativo (De la Torre (comp.) 1998, Godenzzi (comp.) 1996, López 2006, Paz 2006, Regalsky 2004a, Walsh 2001b). A partir de la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada en 1994, la cuestión de la interculturalidad se extendió a diversos ámbitos y se ha convertido en moneda corriente en debates referidos, por ejemplo, al derecho, la política, la comunicación, la economía y los procesos productivos.

Examinando estas políticas de la diferencia que coparon diversos espacios de la condición multisocietal boliviana (Tapia 2002), se podría pensar en un proceso democratizador que contribuye al potenciamiento de prácticas sociales equitativas y participativas, o al menos esto es lo que preconizan los discursos sobre la interculturalidad. Por tanto, los procesos de subalter(n)ización lingüística y epistémica en los que se ubica el quechua y a los que me he referido anteriormente (véase el capítulo I) tendrían que estar en camino de superación.

De otro lado, es necesario tener presente que las políticas de la diferencia son políticas culturales que se elaboran a partir de las representaciones de los actores (Hall 1997; Mato 2001; Raiter (comp.) 2001 y Escobar, Álvarez y Dagnino 1999). Veamos, entonces, el contexto de producción de dichas políticas en el ámbito boliviano, tras una reflexión previa sobre las distintas formas de comprender la interculturalidad.

Multi, pluri e interculturalidad: ¿políticas de la diferenciación colonial?

Ahora es preciso que la discusión teórica planteada en el capítulo anterior *aterrice* en el contexto de la producción intelectual andina. En tal sentido, quisiera reflexionar sobre el término interculturalidad, absolutamente generalizado en el mundo académico y político latinoamericano y andino. Su uso, que empezó a ser corriente en el ámbito educativo a inicios de los ochenta (Walsh 2002a), se ha extendido hoy a disciplinas y ámbitos tan variados como el derecho, la lingüística, la sociología, la comunicación y la filosofía. De cara al análisis de textos

---

2 Véase Nucinkis (2006: 35), quien también enlista este corpus normativo a favor de los pueblos indígenas. Para una mirada desde la perspectiva de Abya Yala, véase Assies *et al.* (eds.), 1999.

que presentaré en los siguientes capítulos, es importante precisar algunas de las tendencias vigentes en torno al concepto de lo intercultural.

La más común es la tendencia a considerar la interculturalidad como un encuentro de culturas que podría dar lugar a una infinidad de relacionamientos en términos de horizontalidad o verticalidad: traduce literalmente lo intercultural como la relación *entre* culturas.

Una variante cercana de esta tendencia percibe la interculturalidad como cohabitación de culturas con sus diferencias y sus contradicciones. Para este caso, muchos autores distinguen entre interculturalidad y multiculturalismo, entendido este último como la simple constatación de la existencia de culturas diversas en un determinado espacio sin hacer referencia a sus relaciones mutuas (Albó 1999: 84). Para Walsh, la multiculturalidad o multiculturalismo opera en el orden descriptivo, "refiriéndose a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas" (Walsh 2002a: 2). Esta concepción de multiculturalidad se inspira en los principios liberales de individualidad, igualdad y tolerancia hacia el otro (Kymlicka 1995 y 2001, Taylor 1992 y Walzer 1997); sin embargo, este principio de tolerancia en realidad oculta la existencia de desigualdades sociales y deja intactas las estructuras y las instituciones del privilegio (Walsh 2001b: 5)[3].

Otra perspectiva de comprensión de la interculturalidad la centra en el ámbito de las actitudes con las que se da la interrelación cultural: "La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales" (Albó 1999: 84). En tal sentido, cabría distinguir entre una interculturalidad *negativa* y otra *positiva*, las cuales a su vez pueden darse en un plano microintercultural (en el espacio de la cotidianidad y en referencia a pequeños grupos) o macrointercultural (en ámbitos amplios de alcance nacional o internacional). La interculturalidad negativa se referiría a actitudes y relaciones que llevan a la destrucción o disminución de una de sus partes, mientras que la positiva puede darse en términos de tolerancia o de entendimiento y enriquecimiento desde el intercambio (Albó 1999: 85-87).

Sarela Paz (2005a, 2005b y 2006) critica esta mirada de lo intercultural centrada en las actitudes positivas o negativas, pues desconoce las estructuras de poder, configuradas colonialmente, en las que se ubican estas valoraciones actitudinales. Como veremos luego, la autora reprocha la ausencia de una teoría del poder en esta concepción de interculturalidad.

Una cuarta mirada al fenómeno intercultural es aquella que "Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y 'nacional" (Walsh 2002a: 3). Walsh plantea que esta concepción de interculturalidad hace referencia, en realidad, a lo pluricultural. Aquí se ve la diversidad cultural de los países como una riqueza que se incorpora al modelo y a la estructura política blanco-mestiza sin cuestionarla ni reestructurarla.

---

3 Para una excelente crítica al multiculturalismo como enfoque teórico-político que busca insertar la diversidad en el sistema de dominación global, véase Díaz-Polanco (2006).

La autora afirma que éste es el modelo más común en Abya Yala y también en la región andina.

En todas estas perspectivas mostradas hasta aquí, las relaciones "*entre*" que plantearía el concepto de interculturalidad se dan bajo el supuesto de considerar lo cultural como una serie de entidades fijas, esenciales, como recipientes llenos de cosas que, en el mejor de los casos, pueden importar y exportar elementos de los otros recipientes-culturas. Me interesa, en cambio, poner como base de la reflexión sobre la interculturalidad una mirada crítica de lo cultural. Retomando las ideas ya presentadas por Castro-Gómez (2000), una teoría crítica surge cuando pensamos la relación sujeto-objeto de una manera dialéctica y contradictoria, es decir, cuando comprendemos que dicha relación está marcada por la mirada del sujeto cognoscente, por sus intereses y perspectivas de clase; cuando tomamos consciencia de las contradicciones que impregnan el acto mismo de conocer, ya que tanto sujeto como objeto son modificados y afectados por la sola presencia del *otro/a*; hay una profunda interrelación dialéctica entre sujeto y objeto marcada por la capacidad de afectarse mutuamente.

A partir de estas ideas, Castro-Gómez (2000) propone una comprensión similar de las teorías actuales en torno al concepto de *cultura*. En este sentido, nos referimos a una teoría crítica de la cultura cuando pensamos todo el hacer, sentir, pensar y representar de los grupos humanos en pugna por ganar espacios de legitimidad frente a otros. Y al decir *pugna* entonces estamos pensando la cultura desde una perspectiva de conflictividad en la que está incluido también quien reflexiona y se pronuncia sobre el fenómeno cultural; es decir, en la línea de la condicionalidad mutua de la relación sujeto-objeto que nos planteaba Horkheimer (1937), el que reflexiona sobre la cultura también está atravesado por ésta y representa a la vez a uno de los sectores en conflicto y en búsqueda de legitimación de sus espacios, prácticas y representaciones. Una teoría crítica de la cultura pondría el énfasis en las contradicciones propias de las relaciones culturales, marcadas por el conflicto y la misma contradicción. Quien reflexiona sobre la cultura desde esta perspectiva no es un ser aséptico, ajeno y distante, que puede contemplar los fenómenos culturales sin mancharse en ellos, sino que está atravesado por los mismos hechos culturales que estudia y precisamente por eso se encuentra en una situación contradictoria de sujeto-objeto no siempre separable y discernible.

Un aspecto sumamente interesante del planteamiento de Castro-Gómez (2000) es la referencia a la categoría de *totalidad social* como idea muy recurrida por quienes piensan críticamente la cultura. Dice este autor que se trata de un concepto importante por cuanto nos ayuda a pensar las sociedades no como una suma de individualidades, sino como una realidad cualitativamente diferente: una sociedad no es la suma de las voluntades individuales sino algo distinto que escapa incluso de las subjetividades voluntarias. Sin embargo, más allá de las críticas posmodernas a los metarrelatos, lo interesante del manejo de la categoría *totalidad social* es que desde la teoría crítica de la cultura, ésta no es entendida en términos ontológicos sino como una suerte de cartografía política; no como un nuevo metarrelato sino como un mapa político útil para la transformación social.

En otras palabras, una conceptualización de lo cultural e intercultural, desde una perspectiva *crítica*, no puede producirse sólo declarativamente, sino que debe servir como herramienta explicativa y transformativa de las relaciones sociales atravesadas por la diversidad y el conflicto. Por otro lado, dicha conceptualización de lo cultural y de lo intercultural implica un *lugar de enunciación* que explicite la posición del *conceptualizador*, que revele su lugar y su espacio, que evidencie sus propias contradicciones e intereses.

Pero además, siguiendo al mismo Castro-Gómez, se puede afirmar que la cultura, desde una perspectiva crítica, ya se ubica como un campo de lucha, de conflictividad, de disputa por el poder. Consiguientemente, una teoría crítica de la cultura discurrirá por la vía de lo intercultural, al menos en los términos que, como ya veremos, plantea Walsh. Dicha conflictividad (inter)cultural atraviesa no sólo a los sujetos que generalmente son *representados* como los directamente implicados en los *problemas* de interculturalidad, sino también a quienes reflexionamos sobre ella y quienes consciente o inconscientemente nos ubicamos también en ese *entre* conflictivo como lugar político.

Teniendo como trasfondo estas ideas en torno a la teoría crítica de la cultura, quisiera pensar la interculturalidad en estrecha relación con los planteamientos de Walsh, desde las posibilidades de una comprensión situada y política.

En el caso ecuatoriano, el discurso en torno a lo intercultural surge desde el movimiento indígena, hacia la década de 1980, como un principio ideológico y político relacionado con el ámbito educativo. Luego será explicitado en su propio proyecto político (CONAIE 1997) y pensado como herramienta de transformación de los diversos órdenes de la vida social. En los últimos años, el discurso de la interculturalidad ha sido apropiado también por espacios estatales e, incluso, incorporado en la Constitución Política ecuatoriana (Walsh 2002b: 115-116).

Desde esta perspectiva, entonces, la interculturalidad "se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía", buscando la concreción de interrelaciones equitativas de personas, conocimientos, prácticas desde el reconocimiento del "conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder" (Walsh 2002a: 3). La interculturalidad no alude únicamente a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder. "A diferencia de la multi y pluriculturalidad que son hechos constatables, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes" (*ibíd.*). Por su parte, Sarela Paz (2005a, 2005b y 2006) subraya que si bien la interculturalidad remite a las diferencias culturales existentes en la sociedad boliviana, no puede verse como una cuestión de actitudes hacia el otro/a, ni menos aun como una simple constatación de la existencia de la diversidad cultural en el territorio del Estado-nación. La autora insiste en la imposibilidad de pensar la interculturalidad separada de una teoría del poder que dé cuenta de las asimetrías sociales estructuradas históricamente por la colonialidad del poder.

En este marco, y desde el espacio político de enunciación en el que me sitúo, creo conveniente enfatizar la postura según la cual,

> Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos "otros", de una práctica política "otra", de un poder social "otro", y de una sociedad "otra"; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política (Walsh 2007: 175-176).

Como se podrá apreciar, el enfoque de comprensión de lo intercultural en la propuesta de Catherine Walsh y de Sarela Paz es interesante por cuanto articula las reflexiones surgidas desde la praxis de varios movimientos sociales con el análisis de la colonialidad planteado líneas arriba.

Las políticas de la diferencia en Bolivia

Las políticas de la diferencia no son una práctica reciente: ya en la Colonia se aplicaron bajo una fórmula segregacionista o corporativista (Díaz-Polanco 1991). Sin embargo, la centralidad que han adquirido en el aparato productivo global (véase el capítulo II de la presente obra) nos enfrenta con la necesidad de comprender sus mecanismos operativos en el marco del Estado-nación boliviano de las últimas décadas[4].

Como se sabe, en 1979 se creó la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) con el objetivo de unificar al campesinado andino y en repudio del Pacto Militar-Campesino que, desde la presidencia del general Barrientos (1966-1969), se había convertido en la estrategia gubernamental de control sobre el sector campesino (Dunkerley 1987 y Rivera 1984). Desde su nacimiento, la CSUTCB queda articulada a las luchas de la Central Obrera Boliviana (COB), pues ya en diciembre de 1979, la CSUTCB y la COB convocaron conjuntamente a una huelga y a un bloqueo nacional de caminos contra el "paquete de estabilización" de la presidenta Lydia Gueiler (devaluación del peso, incremento del precio de los combustibles, del transporte y de los alimentos de la canasta familiar básica). La demanda de la CSUTCB planteaba la anulación del aumento de los precios de los combustibles y del transporte, además de precios justos para su producción. Como bien anota Regalsky (2003b: 133), se trata de una movilización poco estudiada por la intelectualidad urbana; tal vez por ser una movilización campesina "de clase" y no "étnica". Los bloqueos no sólo reconfiguraron el espacio político "nacional" sino que además plantearon en forma contundente el problema de la jurisdicción territorial: el Estado, por primera vez en mucho tiempo, dejó de ejercer control en su territorio durante más de una semana. La demanda territorial no formaba parte, en ese momento, del discurso explícito de las organizaciones campesinas, pero sí era parte de una práctica cotidiana ejercida por las instancias comunales

---

4 La siguiente síntesis sobre los antecedentes que configuran el contexto en el que surgen las políticas multiculturales del Estado boliviano ha sido tomada de Garcés y Guzmán (2006).

que controlaban y controlan el acceso a la tierra y garantizaban y garantizan la vigencia de una normatividad no escrita. En tal contexto de pérdida o retroceso de hegemonía estatal, ésta debía recuperarse recurriendo a otras herramientas políticas. Por eso la Escuela se sitúa en el centro del escenario político: en aquel momento, ésta era prácticamente la única institución del Estado presente en las comunidades andinas.

La crisis económica iniciada en 1982 estaría marcada por la hiperinflación y la crisis presupuestaria del Estado que afectó a la clase media urbana y a los empleados públicos pero que, curiosamente, beneficiará de manera significativa a la agroindustria. Los campesinos, también por contrapartida, disfrutaron entre 1980 y 1986 de un inesperado periodo favorable en los términos de intercambio entre los precios de los productos rurales y los de los productos industriales[5]. En 1983 la CSUTCB elabora la propuesta de Ley Fundamental Agraria, planteándola como alternativa a la Ley de Reforma Agraria de 1953. Asimismo, se logra el reconocimiento de la Corporación Agropecuaria Campesina (CORACA). Lo que ocurría era que "La jefatura de la CSUTCB, en vez de construir un Estado al interior de un Estado, cual temía el sistema político, estaba enterrando su anterior discurso katarista andino-céntrico y transformaba [a la] CORACA en una ONG de proporciones mayores" (Regalsky 2003b: 137).

A pesar de la activa estrategia gubernamental de neutralización del sector campesino, las luchas sociales y la viabilidad del Estado seguían sin resolverse. Durante las "Jornadas de marzo" de 1985, las fuerzas de la COB tomaron la sede de gobierno, que permaneció paralizada y en manos de los mineros por varios meses. Sin embargo, luego de un momento de distanciamiento de las clases medias que simpatizaban con las "Jornadas" y ante la confusión del sector obrero, finalmente los sectores políticos dominantes, guiados por la Iglesia, facilitaron la renuncia voluntaria del presidente Siles Zuazo. Su sucesor, Víctor Paz Estenssoro, que había encabezado la revolución nacionalista de 1952, promulgó el conocido Decreto Supremo 21.060 de signo marcadamente neoliberal y que, entre otras cosas, determinó la relocalización (léase *despido masivo*) de los mineros[6]. Paz Estenssoro reconoció con absoluta lucidez el *poder dual*[7] que ejerce el sindicalismo frente al debilitado poder estatal:

---

5 Para el estudio de un caso específico en cuanto a las relaciones de intercambio de los productos campesinos en los últimos 15 años, véase Ledezma (2003).

6 En términos formales, el D. S. 21.060 buscaba la estabilización monetaria y la derrota de la hiperinflación. En la práctica fue la imposición de una medida "supraconstitucional" que transformó el aparato económico estatal bajo el modelo llamado "neoliberal". Esto implicó: i) reducción del déficit fiscal con congelamiento de salarios, aumento del precio de la gasolina y reducción de gastos del Estado; ii) cambio real y flexible de la moneda; iii) libre contratación, "racionalización" de la burocracia y despido masivo de trabajadores (política mal llamada *relocalización*); iv) liberalización total del mercado mediante libre oferta y demanda y arancel único de importaciones y v) fomento a las exportaciones y reforma tributaria (Mesa 1999: 703).

7 Consúltese el clásico estudio de René Zavaleta (1974) en los casos bolivianos de la Revolución de 1952 y la Asamblea Popular de 1971. La fuente marxista del concepto, sin embargo, es de Lenin (1960).

> Tenemos el problema sindical […] En el gobierno anterior el Estado había disminuido su poder real y se dieron en el país poderes duales […] el enfrentamiento que tenemos con el poder sindical no es solamente un enfrentamiento social y económico, sino un enfrentamiento claramente político […] nosotros vamos a recuperar el poder para el Estado (Paz Estenssoro, en *Conosur Ñawpaqman*, año 4, Nº 4).

El D. S. 21.060 logra por primera vez desde 1971 un consenso total entre las clases gobernantes. Ello constituirá un duro golpe tanto al sector minero como al sector del magisterio. De hecho habrá una fuerte reducción del presupuesto para educación, al tiempo que el Gobierno declarará 75.000 maestros como "prescindibles". Para 1986 la lucha de los sectores populares se concentrará en la resistencia a la Reforma Tributaria y a la creación de un impuesto sobre las parcelas campesinas (Ley de Impuestos 843 y D. S. 21.060). El sector dominante proponía la implementación de un proceso de transformación agraria denominado "Agropoder" que no significaba otra cosa que convertir al campesino en empresario, medianizando su propiedad.

Entre 1986 y 1987, en la zona de Aiquile (departamento de Cochabamba) se plantea un problema jurisdiccional-territorial cuyo detonante fue una empresa productora de jojoba que intentaba apropiarse de las tierras de los campesinos. El congreso provincial de Campero determina que cualquier problema de tierras debía ser resuelto por las autoridades campesinas regionales sin intervención de jueces agrarios o de cualquier otra entidad estatal. Y a partir del Tercer Congreso de la CSUTCB, los poderes jurisdiccionales de la justicia agraria comienzan a ser manejados por las comunidades mediante "votos resolutivos"; por ello, los comunarios de base empezarán a reconocer a los líderes de la Federación como "nuestros propios jueces".

Como se ve, lo que estaba en juego era la viabilidad del aparato estatal. Consiguientemente, era preciso diseñar un paquete de reformas que viabilizara el modelo neoliberal instaurado por el decreto 21.060. Este paquete, llamado de reformas de segunda generación, comprendía la Ley 1.544 de Capitalización (21 de marzo de 1994), la Ley 1.551 de Participación Popular (20 de abril de 1994), la Ley 1.565 de Reforma Educativa (7 de julio de 1994), la Ley 1.654 de Descentralización Administrativa (28 de julio de 1995) y la Ley 1.715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA, 18 de octubre de 1996); leyes que los movimientos sociales calificaron como "leyes malditas".

Estas leyes fueron el mecanismo de implementación de reformas neoliberales y multiculturales[8]. Pretendían lograr un Estado más "eficiente" mediante la reducción

---

8 Es el nexo de complicidad, que Zizek establece muy bien, entre multiculturalismo y capitalismo global: "la problemática del multiculuralismo que se impone hoy —la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos— es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal. Dicha problemática multiculturalista da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo (se podría decir que todos tácitamente aceptan que *el capitalismo está aquí para quedarse*), la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema

de su aparato burocrático y extender los brazos del mismo a los espacios locales; asimismo, se buscó hacer de Bolivia un país más "competitivo" en el mercado internacional. Las reformas multiculturales buscaban combinar la imagen de modernidad cosmopolita con íconos de indigenismo multicultural (Postero 2005). De esta manera se manifestó el interés del Estado por incluir a los pueblos indígenas como ciudadanos, abrazando o apropiándose de sus valores en el discurso de una modernidad "novedosa".

Por consiguiente, la estrategia multiculturalista estatal pretendía borrar el racismo del pasado y aparentaba acoger a los grupos marginados para legitimar sus propias instituciones:

> Así, el Estado se re-constituye, pero los cambios no amenazan a las instituciones ni a los valores democráticos. Al contrario, las instituciones gubernamentales se presentan como instrumentos de justicia e igualdad, lo cual era especialmente importante durante los grandes cambios económicos que se iniciaron bajo el gonismo (Postero 2005: 72).

Con las reformas multiculturales los indígenas se consideran parte de la nación, o más bien se sienten animados por el hecho de que ahora se los considere parte de la nación (Postero 2005).

Con respecto a la Ley de Participación Popular (LPP), se considera que ha contribuido a democratizar la sociedad boliviana. Los estudios sobre democracia y participación en Bolivia coinciden en una apreciación positiva: "en su mayor parte esta literatura declara que hay una transformación en el carácter de este sistema que pasa de representativo a participativo" (Regalsky 2005a: 107)[9].

Hay que recordar que la reforma agraria de 1953 intentó llevar el capitalismo al campo, en el sentido de que si bien existían relaciones productivas y de mercado vinculadas al capital, "el Estado no disponía de un sistema que le permitiera regular ese mercado y establecer el ejercicio pleno de sus poderes y jurisdicción sobre el territorio rural. De manera que tenemos una forma muy desigualmente desarrollada de capitalismo" (Regalsky *op. cit.*: 109). La ley de reforma agraria promulgada por el MNR pretendía crear un campesino moderno (*farmer*), lo que implicaba "la disolución del vínculo entre las comunidades y la tierra, tal como ya se había intentado con la Ley de Exvinculación de 1874" (*op. cit.*: 110). Sin embargo, durante el Pacto Militar-Campesino las comunidades desarrollaron estrategias de ejercicio jurisdiccional sobre los recursos propios y las poblaciones asentadas en sus territorios. Esto se dio incluso en los llamados sindicatos agrarios o campesinos[10].

---

capitalista mundial" (Zizek 1993: 175-176). Véase también, sobre este punto, Muyulema (2001a: 356 y ss.).

9 No está de más recordar que términos como *participación* unas décadas atrás resultaban subversivos y hoy son, no sólo ampliamente aceptados por el discurso democrático (neo)liberal, sino promovidos por él; véase, sobre este punto, Rahnema (1992).

10 Regalsky (2005a: 113) afirma: "Los sindicatos campesinos de base, las centrales provinciales e incluso sus federaciones tienen un contenido político radicalmente diferente al que supone el sindicalismo

En ese contexto, la LPP promulgada en abril de 1994 tiene diversos efectos: i) define una nueva jurisdicción territorial de los municipios, ampliándola a todo el ámbito de las secciones de provincia; ii) asigna ingresos a las alcaldías (20% del tesoro nacional) como coparticipación tributaria de los impuestos internos (el 90% debe utilizarse en inversión y no en gastos corrientes); iii) reconoce la personalidad jurídica de las OTB y las comunidades campesinas e indígenas y las incluye en la vida jurídica, económica y política del país; iv) transfiere infraestructura física de educación, salud, deportes, caminos vecinales y microrriego a la administración de los gobiernos municipales (Regalsky 2005a: 123-124). En la práctica, lo que ha hecho la LPP —y el impulso a las acciones de las ONG que ha conllevado— es abrir "un amplio margen de acción para que el Estado plantee su control sobre el espacio jurisdiccional que hasta ahora era propio de la comunidad campesina" (Regalsky *op. cit.*: 125).

La jurisdicción propia campesina andina existía de hecho y sin reconocimiento legal. El reconocimiento jurídico de la LPP "disfraza una confiscación lisa y llana de derechos políticos y derechos de propiedad comunitarios adquiridos y libremente ejercidos por décadas" (Regalsky *op. cit.*: 132). El autor citado se refiere a que, según la nueva ley, las escuelas construidas con mano de obra y materiales de la comunidad pasan de hecho a formar parte de los bienes del municipio, y lo mismo puede decirse de las obras de microrriego comunitarias, de los bosques comunales, etc. ¿Por qué se los apropia el municipio? —se pregunta el autor—. ¿Acaso son bienes "públicos"? Estos bienes comunales son en realidad una forma de propiedad comunitaria que no es ni pública ni privada y el Estado no tiene por qué confiscarla.

> Bajo el discurso de construir una nueva ciudadanía, en realidad la LPP debilita la autoridad de las comunidades y refuerza el faccionalismo, contribuye así a desarticular la jurisdicción de las comunidades sobre la tierra. De allí que la propuesta contenida en la LPP no sólo se refiera a una modernización en las formas de la administración pública, a la descentralización y a la equidad en el acceso a los fondos públicos; se relaciona estrechamente a una estrategia de transformación productiva que logre dinamizar la agricultura comercial y desbaratar la agricultura de seguridad alimentaria en base a resolver la relación íntima de las comunidades campesino-indígenas con la tierra; dicho de otra forma, separar los indígenas de su tierra y consolidar lo que […] [se] pretendía con la Reforma Agraria de 1953: establecer el capitalismo en el campo (Regalsky *op. cit.*: 134).

Con respecto a la Ley de Reforma Educativa, algunos especialistas en EIB han tratado de mostrar que la Reforma Educativa (RE) boliviana ha surgido en un contexto neoliberal pero que la misma no responde necesariamente a los principios neoliberales (Machaca 2005: 38-39, Nucinkis 2006). Machaca piensa que el modelo neoliberal no se aplica al caso de la RE porque la educación permaneció en manos del Estado. Efectivamente, no hubo un proceso de privatización del

---

industrial, diferencia dada por un poder jurisdiccional-territorial, ejercido de hecho, al nivel de su estructura comunal".

sector educativo, antes bien, el Programa de Reforma Educativa recibió ingentes cantidades de "ayuda" externa, al punto de que el 49% del financiamiento de la RE provino de créditos (Nucinkis *op. cit.*)[11].

Sin embargo, hay que destacar que la RE fue concebida en el ETARE, un organismo ajeno al Ministerio de Educación (Contreras y Talavera 2005, López 2005, Nucinkis 2006 y Albó y Anaya 2003). Fue diseñada en el Ministerio de Planeamiento y Coordinación, en diálogo con los organismos de "cooperación" internacional —fundamentalmente el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)—, y sus propios impulsores reconocen que inicialmente estos organismos no estaban dispuestos a financiar la parte curricular, sino sólo la reforma "administrativa" del sistema (Albó y Anaya 2003). Entonces, la Reforma surge como parte del paquete neoliberal que busca reordenar el Estado luego de la crisis financiera, la hiperinflación del periodo 1982-1985 y el desangramiento económico que suponía la deuda externa. Para ello había que elaborar una propuesta económica "de choque" (el D. S. 21.060) y neutralizar a los movimientos sindicales y, en el caso que aquí nos ocupa, desmovilizar a las organizaciones del magisterio.

La Reforma Educativa asume así un rostro étnico multiculturalista domesticado bajo los membretes de interculturalidad y participación social en educación (Patzi 2000). Los elementos que intervienen en este diseño serían los siguientes: por un lado, se destruyen los mecanismos de presión de las organizaciones del magisterio y se restringe el poder jurisdiccional de las comunidades originarias; por otro, se entroniza al maestro como el actor central de la interculturalidad y de la gestión educativa[12] (empoderamiento de la representación estatal en las comunidades indígenas); al mismo tiempo, se favorece la constitución de un nuevo sector "protagonista" (los pueblos indígenas y sus mecanismos de participación) y se transforma el discurso educativo revolucionario de clase por un discurso interculturalista, en realidad multiculturalista, basado en criterios de etnicidad. Regalsky resume esta estrategia del siguiente modo:

> Contradictoriamente a las manifestaciones de extraordinaria confianza en la capacidad individual de cada maestro en el aula que se reflejan en el diseño reformista, ocurre que la misma ley de Reforma Educativa ha establecido los mecanismos de reordenamiento administrativo del aparato estatal de educación que han permitido desmantelar la influencia que el magisterio como grupo social tenía sobre el mismo.
> En un período de cuatro años se ha logrado neutralizar los mecanismos de poder político que tenía el magisterio, como tal, sobre el aparato jerárquico del Estado que domina el sector educativo. […]

---

11 Según Nucinkis (2006), hasta el 2001 la ejecución presupuestaria del Programa de Reforma Educativa ascendía a 210 millones de dólares americanos; véase también Regalsky (2005b: 153-154).

12 Véase Reforma Educativa (1995: 23-25) donde se presentan los rasgos esenciales del nuevo papel del maestro: mediador, iniciador, modelador, organizador, observador, comunicador y comunicador intercultural.

> La exclusión política de los maestros sobre las decisiones de manejo del aparato educativo se ha complementado con una completa neutralización del papel que podrían haber jugado, al menos en teoría, las juntas escolares que debían representar, en principio, a las organizaciones territoriales donde están asentadas las escuelas (Regalsky 2005b: 152-153).

Lo que tenemos, entonces, es un paquete que busca dar un rostro humano al modelo mediante la incorporación de políticas multiculturales en "favor" de los secularmente excluidos, un paquete de reformas con rostro étnico. ¿Cómo se relacionan estas políticas de la diferencia con el ámbito educativo que es el privilegiado —aunque no único— para la implementación de políticas lingüísticas y epistémicas? Es lo que intentaré mostrar a continuación.

La articulación de lo global y lo nacional: políticas educativas globales y educación intercultural bilingüe (EIB)

En las últimas décadas, las políticas educativas, diseñadas a escala global por diversos organismos internacionales de "cooperación" como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han cobrado suma importancia en la aplicación de programas educativos nacionales. Éste es el caso de la reforma educativa boliviana que ha estado marcada por la adaptación, cuando menos, o la simple aplicación, cuando más, de las políticas diseñadas desde fuera de su propio horizonte económico y cultural.

Las políticas educativas de los Estados modernos tienen por objetivo diseñar las estrategias que permitan reproducir el aparato productivo que las sociedades requieren (Mejía 1994). En tal sentido, están encaminadas a reproducir las bases productivas del sistema mundial capitalista colonial del que forman parte la mayoría de sociedades del mundo moderno. Como dice Miranda (2005), las políticas educativas de los Estados modernos se diseñan en el presente pero buscan servir al futuro; es decir, pretenden que los sistemas educativos respondan a las necesidades del sistema económico vigente pero con proyección futura. Por ello, es importante preguntarse qué es lo que espera de la educación el aparato capitalista colonial global contemporáneo, qué tipo de escuela y ciudadano "educado" se espera frente a las necesidades del sistema económico futuro[13]. Estas preguntas son claves para comprender el papel de los organismos internacionales en el diseño de políticas globales en educación. Y es que el objetivo de garantizar la reproducción del sistema socioeconómico de un determinado grupo humano no se da en el aire o de manera abstracta: son los sectores de poder quienes

[13] Miranda (2005: 31-41) menciona los principales hitos de las políticas educativas internacionales. Éstos serían: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1962); la Conferencia Internacional sobre Crisis de la Educación (Virginia, 1967); la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (París, 1973); y la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Jomtien, 1990).

buscan que la educación asuma ese papel de reproductora de los sistemas de dominación social.

En las dos últimas décadas, organismos como el Banco Mundial han ido ejerciendo una injerencia cada vez mayor sobre las políticas educativas. Con la justificación de ser una de las principales fuentes de apoyo financiero a la educación, ya nadie se atreve a cuestionar su presencia en el diseño de tales políticas. El Banco Mundial plantea que se debe apoyar el desarrollo sostenible de los pueblos mediante el crecimiento económico. Por ello, ésta y otras agencias internacionales y locales han invertido mucho dinero en desarrollo rural con el fin de "erradicar la pobreza". Según el BM, tal objetivo se logrará a través de cuatro mecanismos: i) aliento eficaz de la inversión privada, ii) expansión de los mercados internacionales, iii) multiplicación de los activos de los pobres y corrección de las desigualdades de su distribución por género y iv) llevar la infraestructura y los conocimientos a las zonas pobres (Regalsky 2004b: 25).

Al respecto cabe hacer las siguientes puntualizaciones: i) el desarrollo rural ha mostrado que la acumulación del excedente en pocas manos y el fomento de sectores "dinámicos y emprendedores" en su interior ha derivado en el empobrecimiento generalizado, la inseguridad, la reducción de ingresos, la inseguridad alimentaria, la anomia y el suicidio; ii) el concepto de pobreza del BM es etnocéntrico porque la define en términos de bienes y servicios propios del modelo civilizatorio, colonial y económico capitalista global: viviendas en condiciones deficientes, carencia de servicios de agua y saneamiento, utilización de combustibles no adecuados, bajos niveles de educación (escolar) y atención de salud inadecuada según los criterios de la medicina facultativa occidental (Regalsky 2004b)[14], iii) llevar conocimientos a las zonas pobres no sólo evidencia la concepción bancaria de lo educativo denunciada hace décadas por la pedagogía liberadora (Freire 1970 y 1973), sino que pone de manifiesto la vigencia actual de la colonialidad del saber.

La concepción de pobreza y desarrollo del BM está rodeada de una serie de mitos que hemos asumido como artículos de fe. Uno de ellos es el postulado de que para superar la pobreza es imprescindible insertarse en los circuitos del mercado capitalista, es decir, dejar de producir en función de la seguridad alimentaria y producir para vender cada vez más (véase CENDA 2005a). En este contexto, el reciente estudio del BM, *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, encargado a Hall y Patrinos (2005), afirma que en la última década ha habido avances en cuanto a la participación política de los pueblos indígenas en los Estados nacionales pero no así en cuanto al "desarrollo material y humano". Como era de esperar, el nivel de pobreza y el desarrollo se miden en dicho estudio según el nivel de ingresos de los pueblos indígenas o, dicho de otro modo, según su grado de inserción en el sistema capitalista. La pobreza se define en relación al ingreso monetario y en relación al acceso a beneficios materiales que se pueda obtener del mercado (Hall y Patrinos 2005: 1).

---

[14] Estos criterios "evaluativos" de la pobreza también se encuentran en Psacharopoulos y Patrinos (1994).

Lo que hay detrás de la política del BM es el objetivo de incorporar al sistema capitalista a los históricamente "excluidos"; en este sentido, se busca superar la discriminación (es decir, la exclusión) como mecanismo de incorporación al sistema. Se trata de la gestión tolerada de la exclusión de la que ya hablé tomando como referencia a Santos (2003): terminar con la exclusión para que los excluidos queden incorporados en el sistema de desigualdad. Y la herramienta fundamental de este programa es la educación, que propicia la entrada de los pueblos indígenas y originarios al sistema de producción capitalista basado en la remuneración, el salario y la venta de fuerza de trabajo. Ésta es la concepción de desarrollo del BM (Hall y Patrinos 2005: 3), ajustada a los nuevos requerimientos de producción flexible y global del capital (Torres 1994).

El estudio de Psacharopoulos y Patrinos (1994) sobre el caso de Bolivia es muy claro: según los investigadores del BM, buena parte del diferencial del ingreso entre los trabajadores indígenas y no indígenas desaparecería si ambos pudieran tener condiciones similares de generación de ingreso[15]. Se preguntan retóricamente cómo mejorar la capacidad productiva de la población indígena. Una solución obvia es elevar el nivel educativo. Así, se podría reducir considerablemente la desigualdad en el ingreso si se aumentara la escolarización de los trabajadores indígenas. Aquí es donde entra la importancia de lo educativo, tanto para lograr la inserción en el mercado como para efectivizar una propuesta con la participación de la propia población indígena.

Dada la innegable importancia de la educación como mecanismo para disminuir la pobreza y aumentar los ingresos, sobre todo en las áreas indígenas, es necesario priorizar un mejor acceso a la educación para lograr avances y beneficios sociales y económicos significativos a largo plazo. En este contexto, es preciso impulsar la educación bilingüe como: "Uno de varios métodos frecuentemente destacados para mejorar el acceso de la población indígena a la educación" (Psacharopoulos y Patrinos 1994: xxi)[16].

Paralelamente, el estudio recomienda la participación de la población indígena, ya que ésta puede ayudar a mejorar el diseño y la aplicación de proyectos de desarrollo. Se trata, además de una participación que no tiene como meta la asimilación, la integración o la supresión de la cultura indígena:

> En el caso de la educación, la falta de una participación significativa de la población indígena podría resultar en una grave pérdida de la cultura y de la lengua nativa (Psacharopoulos y Patrinos 1994: xxi)[17].

---

15 Nótese el uso de indicadores cuantitativos para valorar tanto diferenciales de ganancias como discriminación racial; asimismo, la consideración de los "datos" que permite elaborar una supuesta estrategia de "igualdad" económica (mediante la inserción en el mercado) y "superación de la discriminación" (mediante la participación de la población indígena en los programas de desarrollo).

16 "One of several frequently noted methods of improving access to education among the indigenous population".

17 "In the case of education, the lack of meaningful participation by indigenous people could result in severe loss of native culture and language".

Como hemos visto, esta concepción también se encuentra presente en el diseño específico de políticas educativas nacionales. En definitiva, es una cuestión de rentabilidad: se trata de optimizar la relación costo-beneficio de la inversión[18].

El otro mecanismo de acumulación transnacional del capitalismo colonial contemporáneo, llamado *globalización*, es la apropiación y control de los recursos naturales del planeta (Regalsky 2004b). En el capítulo II vimos que el capital transnacional viene diseñando desde hace varios años una serie de estrategias e instituciones que permitan acuerdos multilaterales o bilaterales de legalización de la política de explotación y usurpación de los recursos estratégicos del planeta (Borges y Stedile 2002, Lander 1999, Barlow 2001, Fundación Solón 2005).

En este marco, Bolivia resulta un espacio sumamente atractivo para el capital transnacional. Su riqueza en recursos forestales, hidrobiológicos, minerales, hidrocarburíferos y de biodiversidad está en el centro de atención de empresas y naciones varias (CEDIB 2005a, 2005b, 2005c; Martínez y Villegas 2005; Orellana 2005). De igual manera, el intento de control y propiedad sobre grandes extensiones de tierras en el oriente y la amazonía del país por parte del agroempresariado cruceño articulado al mercado corporativo transnacional es una constante en el diseño de políticas territoriales estatales y departamentales (Garcés 2006c). A la usurpación de recursos y de fuerza de trabajo se añade la apropiación del conocimiento de las comunidades originarias e indígenas en el contexto de las mismas estrategias de acuerdos que mencionaba líneas arriba, mediante fórmulas de legalización de la piratería como derechos de propiedad intelectual (Garcés 2005b, Lander 2002b).

Frente a estas estrategias de usurpación de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales, las comunidades, pueblos y organizaciones indígenas y originarias responden también con diversas estrategias de lucha o resistencia, algunas de alcance local y otras de alcance regional o nacional. De las últimas dan cuenta movilizaciones como la Guerra del Agua librada el año 2000 en Cochabamba y la Guerra del Gas que en octubre de 2003 conmovió a la ciudad de El Alto[19].

En cualquiera de estos casos se evidencia como eje una estrategia de control territorial que implica el poder jurisdiccional sobre los recursos y sobre las instituciones presentes en los espacios vitales de las comunidades indígenas y originarias. De ahí que los pueblos y organizaciones indígenas hubieran acumulado una importante experiencia educativa en consonancia con su designio de control territorial. Mencionamos, por ejemplo, la experiencia de Arakuarenda para el caso guaraní (Puente 2005) y la del Consejo Comunal de Raqaypampa

---

18 Esto queda claramente demostrado en los dos estudios del Banco Mundial citados (Hall y Patrinos 2005; Psacharopoulos y Patrinos 1994). Sin embargo, el estudio de Fernando Rubio para el caso guatemalteco lo expresa con gran claridad: "producir un graduado de un grado determinado resulta más barato con EBI que sin EBI. Con cada grado que transcurre, se incrementa el nivel de ahorro debido a la EBI" (Rubio 2006: 238).

19 Como caso típico de estrategia productiva local que resiste los embates del diseño neoliberal de la producción, el mercado y el desarrollo, véase el estudio sobre el sistema productivo de la comunidad Raqaypampa (CENDA 2005a).

(Regalsky 2003b, 2003c; CENDA 2005b) para mostrar que la problemática educativa va mucho más allá de la simple aplicación técnica de recetas psicoeducativas y didácticas. Se trata de experiencias que pusieron sobre la mesa de debate el principio de autoridad educativa y en las que se evidenció el ejercicio de control, por parte de las organizaciones locales, sobre la escuela como instancia estatal presente en las comunidades. Tales experiencias sirvieron incluso como base para la elaboración del componente de control social de la educación incorporado en la Reforma Educativa, aunque para el efecto se las hubiera despojado de su carácter político de control territorial para convertirlas en simples herramientas de gestión (Regalsky 2003b).

Las políticas lingüísticas en el marco de la Reforma Educativa

López (2005: 193-284) subraya que tanto el bilingüismo como la interculturalidad se entienden, a partir de la Reforma Educativa (RE), como recursos para superar la exclusión y transformar la educación de todos[20]. Aquí hay un cambio evidente en el enfoque de la EIB respecto de las décadas anteriores: la diversidad, que hasta entonces se consideraba como un problema por resolver, pasó a convertirse en un derecho de los pueblos indígenas para, finalmente, ser considerada hoy como un recurso y una ventaja comparativa en el marco de los Estado-nación. Esta perspectiva no deja de ser interesante si se mira el triángulo de sus actores y su retorno al inicio: era un problema para el Estado-nación y sus diseñadores (Rivera 1984), pasó a ser una reivindicación para los pueblos indígenas (CSUTCB 1991) y volvió a su lugar inicial: el Estado-nación y su proyecto de cooptación de la diversidad (Garcés 1999b, 2000).

A continuación intentaré examinar someramente el aparato legal del sistema educativo para comprender las políticas lingüísticas diseñadas en el marco de las políticas de la diferencia esbozadas en la sección anterior[21]. Me centraré en los aspectos relevantes señalados en la Ley de Reforma Educativa (LRE) y en el Decreto Supremo 23.950 (Reglamento sobre Organización Curricular, del 1º de febrero de 1995).

En el primer artículo de la LRE (concretamente en el inciso 5), se dice que la educación boliviana "Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres". Un primer aspecto que conviene destacar es la voluntad de la RE de irradiar y atravesar todo el sistema educativo boliviano con los principios de interculturalidad y bilingüismo. En un país como Bolivia, con su carga colonial

---

20 Sobre esta comprensión de la interculturalidad y el bilingüismo como recursos, véase también Albó y Anaya (2003) y Nucinkis (2006).

21 Hay dos propuestas específicas de políticas lingüísticas e interculturales para el aparato estatal en general (Albó 1999) y para el sistema educativo en particular (Albó 2002). Aunque han recibido el respaldo del Ministerio de Educación para su publicación, no son oficiales.

y capitalista, con su proceso histórico de glotofagia y etnocidio, asumir la interculturalidad y el bilingüismo como base fundamental de la educación boliviana es verdaderamente loable.

La opción por una educación bilingüe para todo el país se concreta en alguna de las modalidades que se asumirá en las áreas de formación curricular: modalidades de aprendizaje (regular y especial), modalidades de lengua (monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria, y bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua y en castellano como segunda lengua), modalidades de docencia (unidocente y pluridocente), modalidades de atención (presencial y a distancia) (LRE, art. 9). No obstante, llama la atención el hecho de que la ley defina la educación boliviana como bilingüe para luego presentar una modalidad de formación curricular monolingüe. El artículo 11 del D. S. 23.950 especifica:

> El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. El currículo es bilingüe *principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano*[22].

Aquí encontramos una nueva contradicción: al afirmar que el currículo es bilingüe principalmente para distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario, se dice, implícitamente, que el currículo no es igualmente bilingüe para todo el sistema educativo, pues la estructuración territorial del sistema educativo en distritos y núcleos está referida exclusivamente a la educación formal regular y presencial. No se contempla, por ejemplo, para las redes de educación a distancia o para la educación especial.

El artículo 12 del mismo reglamento (D. S. 23.950) especifica los resultados esperados para los monolingües castellanohablantes en cuanto a desarrollo curricular y con referencia a la modalidad de lengua: "El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, *debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario*"[23].

Queda claro que en la propuesta de la RE la educación boliviana es bilingüe, pero es bilingüe de manera obligatoria para los indígenas originarios, mientras que para los monolingües castellanohablantes es opcional[24]. Recuérdese que uno de

---

22 El subrayado es mío.

23 Énfasis mío. En el artículo 34 del mismo decreto supremo se dice que "Para los niños monolingües hablantes de castellano debería comprender también el aprendizaje de una lengua nacional originaria".

24 Esta lectura crítica de los textos de la RE no desconoce la demanda explícita de las comunidades de un aprendizaje eficiente del castellano como mecanismo de evasión de la discriminación racial-lingüística de la que son objeto los hablantes de lenguas originarias e indígenas. En López (2005: 245-252) y en Albó y Anaya (2003: 172) se registra claramente la demanda de que los niños aprendan el castellano para enfrentar el mundo urbano y su discriminación; pero también porque ése es el papel que los padres de familia le atribuyen a la escuela (Regalsky 2003b).

los logros de la RE boliviana que más se suele destacar es el de haber insertado la interculturalidad y el bilingüismo en todo el sistema educativo, a diferencia de casos como el ecuatoriano, que establece una instancia administrativa exclusiva para la población indígena[25]. Este discurso, entonces, no condice con lo que encontramos en la normativa: un bilingüismo no sólo asimétrico sino neoesencialista[26] y colonial. Al asignar la modalidad bilingüe a los núcleos y distritos rurales (Nucinkis 2006: 38), se está estableciendo una diferenciación lingüística de carácter colonial que proyecta un imaginario según el cual los que hablan una lengua originaria habitan en áreas rurales y necesitan el bilingüismo, mientras los que hablan el castellano son urbanos y por tanto pueden prescindir de la lengua indígena originaria. Las equivalencias rural = bilingüe y urbano = monolingüe castellano son un reduccionismo simplista[27] que únicamente contribuye a consolidar un neoesencialismo culturalista muy grato a los intereses de la lógica cultural del capitalismo multinacional (Zizek 1993). Encontramos, entonces, nuevas formas de esencializar a los grupos lingüísticos y culturales en una topografía social que les asigna características supuestamente propias de su condición.

El otro aspecto referido a la cuestión lingüística que conviene destacar en la legislación educativa es el objetivo al que se apunta con la educación bilingüe. El ya citado artículo 11 del D. S. 23.950 dice que la educación bilingüe persigue "la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano", y luego especifica que la educación bilingüe de preservación y desarrollo supone:

> 1) El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito. 2) El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura de este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito. 3) El desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas: la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas (*ibíd.*).

---

25 En el Seminario organizado por el Banco Mundial y el PROEIB-Andes (Cochabamba, mayo de 2004), se suscitó un intenso debate que contrapone una EIB gestionada por y desde el Estado —caso boliviano— a una EIB en manos de las organizaciones indígenas, como en el Ecuador. Mientras que Garcés (2006d) enfatiza las ventajas de una DINEIB controlada por las organizaciones indígenas y originarias, Nucinkis (2006) relieva el riesgo de que una DIREIB semejante pueda afectar el logro de una interculturalidad para todos. La consolidación de una Dirección de Educación Bilingüe en manos de las organizaciones indígenas y originarias se convierte en un problema para los diseñadores de la RE boliviana, ya que rompería la lógica de una interculturalidad de inclusión domesticada y domesticadora.

26 Con bilingüismo neoesencialista me refiero a la implementación de una política que establece topográficamente la distribución de lenguas a partir de criterios de clasificación urbano-rural, como correspondiente a los usos del castellano y las lenguas indígenas originarias, respectivamente.

27 Albó (1995), había identificado hasta 25 situaciones diferenciadas en referencia a las principales lenguas habladas en el país: quechua, aimara y castellano.

Se constata claramente que el área de Lenguaje y Comunicación en la Reforma Educativa apunta a: i) el desarrollo lectoescriturario en ambas lenguas (objetivo explícito), ii) el desarrollo de competencias lingüísticas en ambas lenguas (no especifica cuáles son esas competencias y por tanto queda como un enunciado general) y, iii) el uso de ambas lenguas como lenguas de instrucción. Más allá de los problemas administrativos que ha planteado la implementación de estos postulados (Albó y Anaya 2003: 139-187, Nucinkis 2006: 57-61), hay que destacar la preeminencia del objetivo lectoescriturario evidente en el texto, tal como veremos más adelante en el capítulo IV.

El artículo 30 (inciso 4º) del D. S. 23.950 especifica como uno de los objetivos de la educación primaria:

> Fomentar el bilingüismo individual y social, *incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma*, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico[28].

El artículo 12 del D. S. 23.950 dice que los niños monolingües en castellano "deberían" aprender un idioma originario, y para que esto no quede sólo como buenas intenciones, el mismo artículo menciona varias instituciones estatales (Secretaría Nacional de Educación; Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales; Secretaría Nacional de Cultura; Ministerio de Comunicación Social; Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente) como entidades encargadas de elaborar un plan bianual de acción "que incluya el empleo de modalidades y estrategias diversas, para promover en todo el país el uso escrito y el aprendizaje de los idiomas nacionales originarios como segunda lengua". Como reconoce Albó (Albó y Anaya 2003: 244), para estos buenos deseos "hay todavía poca motivación […] y además el Ministerio de Educación se siente sin recursos humanos ni materiales para institucionalizar la enseñanza de las lenguas indígenas como L2".

A los castellanohablantes se les incentiva a aprender una lengua originaria como segundo idioma; a los originariohablantes se les asegura el conocimiento (?), uso y disfrute de su propio idioma y el manejo adecuado y eficiente del castellano. Esto es lo que los sociolingüistas llaman bilingüismo de una vía, situación que las organizaciones indígenas denuncian permanentemente:

> No existen políticas lingüísticas ni educativas dirigidas al desarrollo de la educación intercultural y bilingüe en contextos urbanos. De hecho, en los decretos reglamentarios de la misma ley, la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua para los niños y niñas monolingües en castellano no es obligatoria. De este modo, se pierde la oportunidad de que la educación bilingüe contribuya al

[28] Énfasis míos.

> respeto de la diversidad lingüística y a la mejoría de la comunicación interétnica (CONAMAQ *et al.* 2004: 35-36).

De esta manera se reproducen las relaciones del poder colonial que convierte el ejercicio lingüístico de las mayorías en cosa de minorías. Y esto se hace en nombre de la interculturalidad; una interculturalidad que en realidad deviene en un multiculturalismo tolerante que permite las expresiones lingüísticas de las lenguas subalter(n)izadas siempre y cuando no afecten a la estructura de poder del Estado-nación[29]. Por ello, la declaración de todas las lenguas indígenas como lenguas oficiales mediante el D. S. 25.894 del 11 de septiembre de 2000 sigue siendo de carácter puramente declarativo. Hace más de tres décadas, Calvet señalaba:

> Se lamentan de que una lengua sea vejada y desaparezca; reivindican para ella el derecho a la vida —en cierta forma "déjenla vivir"—, y van a golpear las puertas de un ministerio centralizador para pedirle un poco de aire, mientras que los basamentos mismos del Estado implican justamente la asfixia de las lenguas locales (aunque puede permitirse soltar algunas parcelas en la universidad que les dejará: algunas horas semanales de instrucción, en pro de preservar para sí unos monumentos históricos en vías de extinción. El problema es saber si se considera que las lenguas son obras maestras en riesgo o manifestaciones de una comunidad humana) (Calvet 1974: 176).

Las políticas epistémicas en el currículo de la RE

Las políticas epistémicas están estrechamente relacionadas con la concepción de currículo que maneja la RE, y cabe puntualizar que ésta ha quedado atrapada en una metáfora: la del tronco común y las ramas diversificadas. En efecto, en el artículo 8, inciso 4 de la LRE se dice que son objetivos y políticas de la estructura de Organización Curricular "Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales". Y el ya citado Decreto Supremo Nº 23.950 (Reglamento sobre Organización Curricular) establece lo siguiente:

> *Artículo 8* En los niveles pre-escolar, primario y secundario, el currículo nacional está compuesto por un tronco común curricular de alcance nacional y por ramas complementarias diversificadas, diseñadas y de uso en cada unidad educativa, núcleo, distrito y departamento. En todo el territorio de la República, en cada Unidad Educativa y Núcleo Educativo tanto en la educación fiscal como en la educación privada, es obligatorio el desarrollo del tronco común curricular y de las ramas complementarias diversificadas específicas.

---

29 No hay que olvidar que la iniciativa de introducir el uso de las lenguas indígenas en el sistema educativo vino desde la cooperación internacional (principalmente del Banco Mundial, USAID y GTZ) hace varias décadas (Albó y Anaya 2003: 213; Walsh 1994).

> *Artículo 9* El tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la República.
> *Artículo 10* Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo.

El currículo comprende la adquisición y desarrollo de objetivos, competencias y contenidos básicos. Consiguientemente, el tronco común comprende las competencias básicas que, desde una perspectiva intercultural, adquieren y desarrollan todos los educandos del país. Asimismo, las ramas diversificadas complementarias comprenden el desarrollo y la adquisición de competencias y contenidos complementarios de acuerdo a la especificidad de cada departamento o de cada municipio[30].

Nótese que se habla de una serie de adquisiciones que son *complementarias* y por tanto pueden ser añadidas a otras más importantes o centrales. Vale decir que los diseñadores de políticas educativas para el ámbito nacional siempre piensan en las ramas diversificadas o el currículo diversificado como algo añadido, algo menos importante que el tronco común. Y esta posición refleja una concepción de sociedad y de educación que se proyecta en el árbol de la Reforma. Esta metáfora del tronco y las ramas del sistema curricular boliviano se puede representar como en la figura 3.1[31].

Un aspecto que llama la atención en esta representación metafórica del currículo es la ausencia de referencia a las raíces del árbol (Albó y Anaya 2003: 229)[32], pues sabemos que todo árbol tiene raíces aunque no se vean[33]. Entonces, continuando con la lógica discursiva metafórica, conviene preguntarse: ¿cuáles son las raíces que alimentan el tronco común de la Reforma Educativa boliviana? ¿Cuáles son las raíces ocultas de los objetivos, contenidos y competencias que deben manejar todos los bolivianos?

---

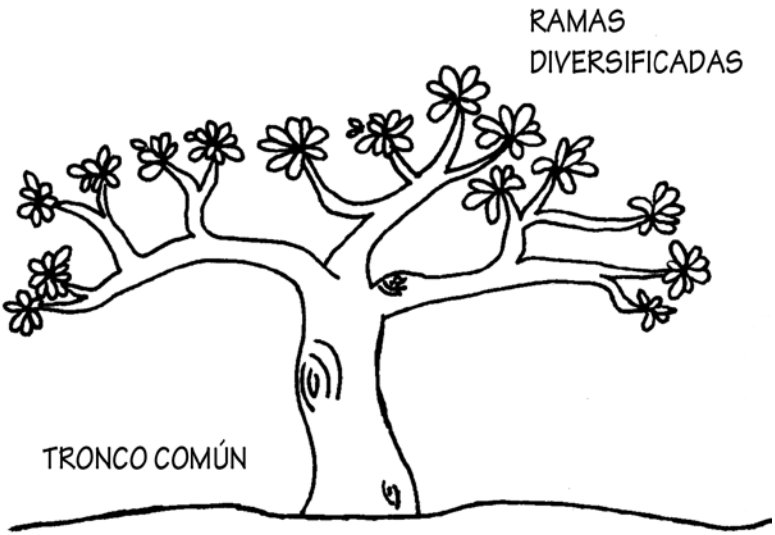
30 Más allá de la obligatoriedad declarativa expresada en el art. 8 del D.S 23950, lo cierto es que en 10 años de Reforma Educativa no hubo un solo esfuerzo por impulsar las ramas diversificadas desde el Ministerio de Educación: "No se han diseñado ni implementado las ramas diversificadas previstas en la legislación actual, siendo la más afectada la interculturalidad en el nivel local y regional" (CENAQ-CEA-CEGM 2000: 235). Véase, sin embargo, Garcés y Guzmán (2003) para una propuesta desde el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ).

31 Las ideas que siguen y la imagen del "árbol" de la Reforma han sido tomadas de Garcés y Guzmán (2003: 27-29).

32 Sobre este problema del tronco sin raíces, cuenta Froilán Condori: "Alguien me decía que hay tronco común curricular y hay ramas diversificadas, pronto se te van a secar las ramas diversificadas porque ese tronco no tiene raíz y creo que tenían muchísima razón en comentarme eso" (Condori 2000: 50).

33 Este detalle es sumamente importante, sobre todo en el sistema representativo quechua: como cultura agrocéntrica, no es posible concebir un árbol sin sus raíces.

Figura 3.1
Representación metafórica del tronco común y las ramas diversificadas del currículo, según la RE

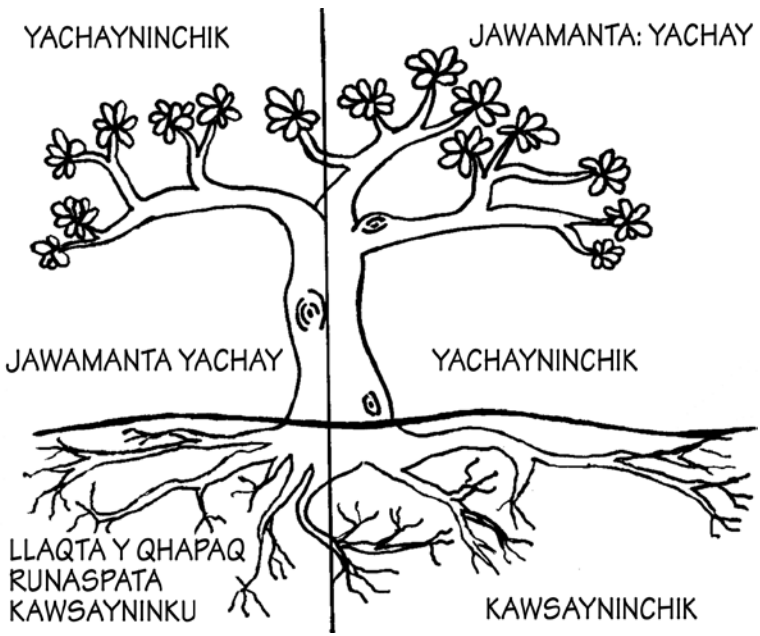


Varias comunidades y organizaciones han cuestionado esta metáfora del tronco y las ramas. Como ejemplo concreto, en un taller realizado en la comunidad de Kuyupaya (provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba, 25-26 de abril de 2000), los comunarios y los miembros de la junta escolar analizaron comparativamente la del árbol curricular de la Reforma Educativa y el árbol de la educación comunitaria quechua, dando lugar a la siguiente representación alternativa, que muestra las diferencias entre ambas visiones (véase la figura 3.2).

En esta interpretación, el lado izquierdo del árbol representa la manera en que los kuyupayeños ven el currículo de la Reforma Educativa. Las raíces corresponden a la vida y la cultura de los sectores de poder en el plano social ("la vida de los ricos y de la gente de la ciudad"); por ello, el tronco curricular será el saber y el conocimiento de estos grupos que son identificados por los comunarios como de *afuera* ("el saber de afuera"). Las ramas del árbol son las que corresponden al conocimiento de los comunarios ("nuestros conocimientos"). El lado derecho del árbol, en cambio, representaría una educación surgida de los intereses y necesidades de las comunidades y organizaciones originarias-indígenas quechuas. En esta interpretación, las raíces de la educación comunitaria son la vida misma de los comunarios ("nuestra vida"), mientras que el tronco curricular correspondería al conocimiento campesino-indígena ("nuestro conocimiento"). Finalmente, las ramas representarían el conocimiento complementario que viene de fuera de las comunidades y que igualmente es necesario para la vida comunal ("el saber de afuera")[34].

[34] La discusión y la representación de este árbol curricular se puede encontrar en Mair (2000).

Figura 3.2
Representación metafórica del tronco común y las ramas diversificadas del currículo, según los comunarios de Kuyupaya



Como constatamos, la metáfora del árbol curricular de la Reforma descansa en el supuesto de que hay un único árbol educativo para todos los bolivianos. En dicho árbol, las expresiones educativas y el conocimiento campesino-indígena o el conocimiento local sólo forman parte del follaje, son las ramas del árbol. En el criterio de muchas comunidades como Kuyupaya, y que aquí asumo, en Bolivia hay varios árboles educativos formados por muchas raíces que alimentan diversos troncos, que a su vez tienen múltiples ramas correspondientes a lo mejor que pueden ofrecer las demás culturas del mundo[35]. ¿Existe acaso algo más intercultural que esta propuesta? Una educación intercultural que alimente un proyecto de decolonialidad debería respetar las *educaciones* y *conocimientos* que hay en Bolivia, sobre todo las que se desarrollan en los territorios de las comunidades andinas e indígenas[36].

Esto tiene implicaciones respecto a lo que la RE considera uno de sus ejes centrales: la participación social en la educación; es decir, y para lo que ahora nos

---

35 Desde otro contexto y con otras finalidades, pero con el mismo horizonte de revalorización descolonizadora de lo propio, el escritor cubano José Martí decía: "Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas" (Martí 1891: 20).

36 Véase, sobre esta idea, el *Seminario Andino* sobre conflictos y políticas interculturales, en el que se planteó la discusión sobre territorios y educaciones (Regalsky, coord. 2000).

ocupa, ¿quién diseña y "aplica" las ramas diversificadas del currículo? El entramado legal relacionado es bastante complejo, pero intentaré presentar una síntesis de los aspectos fundamentales del debate[37].

Según el Decreto Supremo 23.950, la elaboración del tronco común nacional es responsabilidad de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNST-P). Las ramas diversificadas son responsabilidad de las unidades educativas, con el apoyo de asesores pedagógicos y directores de escuelas en interacción permanente con las juntas escolares (artículos 13 y 14). En cambio, el Consejo Educativo de la Nación Quechua considera que el desarrollo de las ramas diversificadas es una función de las juntas escolares (CENAQ 2001).

El Reglamento Sobre Órganos de Participación Popular (D. S. 23.949) daba a las juntas escolares atribuciones para plantear demandas y expectativas sobre necesidades de aprendizaje y orientar y apoyar el desarrollo de las ramas complementarias. Sin embargo, el D. S. 25.273 de 1999 limita el papel de las juntas escolares a la simple tarea de control, vigilancia y apoyo de las actividades que desarrollan directores y maestros de las unidades educativas. Por otro lado, la vinculación de las juntas escolares a la labor curricular queda reducida a acciones de apoyo y no de decisión y construcción de la propuesta curricular local. Como podemos constatar, estas tareas difieren de la Participación Social planteada inicialmente por la Ley de Reforma Educativa. En ella se manifiesta "que la sociedad participa activamente" en la gestión educativa "para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones" (art. 1, inc. 3).

En el artículo 14 del D. S. 23.950 se menciona a las juntas escolares como uno de los principales responsables de la construcción de currículo. Sin embargo, las disposiciones legales posteriores borran con el codo lo que escribieron con la mano y, así, la tarea de construcción de las ramas diversificadas complementarias queda en manos del personal técnico y administrativo de la educación fiscal (maestros, directores, asesores pedagógicos, etc.), por lo que dudo que dichas ramas reflejen y atiendan realmente la "especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de las comunidades" (art. 10 del D. S. 23.950), pues los representantes de la educación fiscal no dejan de estar investidos de la autoridad pedagógica que les confiere el Estado (Bourdieu y Passeron 1979) y frecuentemente violan la jurisdiccionalidad territorial de las comunidades (Regalsky 2003b).

Como mencioné en una sección anterior, las experiencias educativas de la Asamblea del Pueblo Guaraní y del Consejo Comunal de Educación de Raqaypampa fueron el marco inspirador para que la Reforma asuma la política de participación social en educación. Sin embargo, en el diseño legal se despojó a las instancias de participación de su sentido orgánico de control territorial, reduciendo a las juntas escolares a una participación como simples padres de familia (D. S. 25.273, art. 14).

---

37 Para un análisis completo y a detalle de la normativa sobre la participación en la elaboración del currículo, véase Garcés y Guzmán (2003).

Estas disposiciones sobre la composición de las juntas escolares se contradicen con el art. 6, inc. 1 de la misma Ley de Reforma Educativa, donde se establece que los mecanismos de Participación Popular en la Educación son: "Las Juntas Escolares, que serán conformadas por las Organizaciones Territoriales de Base, tomando en cuenta la representación equitativa de hombres y mujeres de la comunidad". Y se contradicen con el art. 171 de la Constitución Política del Estado, al cual se remite el CENAQ para plantear que las Juntas Escolares sean designadas por la asamblea general de la comunidad, de acuerdo a usos y costumbres.

Estas disposiciones del D. S. 25.273 de 1999 modifican las relaciones comunidad-escuela: se separa la dimensión técnico-didáctica de la escuela de su dimensión político-territorial comunitaria; o sea que los aspectos técnico-operativos de los procesos de aprendizaje-enseñanza quedan, casi exclusivamente, en manos de los maestros, mientras que las implicaciones sociopolíticas de la escuela en las comunidades no son asumidas por las organizaciones indígenas, sino casi únicamente por los padres de familia.

De la misma manera, se atenta contra las normas y procedimientos propios de las comunidades, ya que éstas consideran a la escuela como un asunto comunitario; más aún, la normativa oficial plantea que las Juntas Escolares constituirían la representación de la organización político-territorial propia (Lazcano 2003: 11). Aspecto éste de suma gravedad en términos de violación de la autonomía comunal: las comunidades tienen organizaciones locales de tipo tradicional o sindical, de modo que una junta escolar, compuesta solamente por padres de familia, no puede sustituirla sin riesgo de desconocimiento de la autoridad territorial.

Dentro de las comunidades no se distingue entre comunarios que tienen hijos en la escuela y quienes no los tienen: todos los comunarios participan en la elección de los representantes de las juntas escolares, que dicho sea de paso, se efectúa por medio de una asamblea comunal reconocida y legitimada como máxima autoridad. De esta manera, la junta escolar adquiere representatividad ante las *bases* al ser el nexo legítimo entre la organización de la comunidad y la escuela (CENAQ 2001: 3-4, Lazcano 2003: 12).

Como vemos, entonces, la elaboración de las llamadas ramas diversificadas, que podría ser el espacio desde el cual las organizaciones campesinas, indígenas y originarias planteen su propuesta de "conocimiento propio", queda a merced de la gestión que realicen los maestros y las autoridades educativas estatales. De esta manera, el anhelo de una educación intercultural bilingüe liberadora, tal como la planteaba la CSUTCB en 1991, está lejos de cumplirse y, en cambio, se sujeta a la normativa de un Estado que se pretende favorecedor de los intereses de los pueblos indígenas y originarios.

En definitiva, estamos ante el mismo tratamiento ya visto a propósito de la normativa sobre lenguas indígenas. Las políticas de la diferencia son planteadas y gestionadas desde el Estado, con el membrete de interculturalidad, y articuladas a la implementación del proyecto neoliberal que ha permitido el reacondicionamiento de las fuerzas productivas del capital colonial en Bolivia a lo largo de los dos últimos decenios. Cabe destacar que la interculturalidad planteada por la

Reforma Educativa no está pensada como posibilidad de transformación de las estructuras racioeconómicas, raciolingüísticas y racioepistémicas que ha marcado la organización social y la colonialidad del poder, del saber y del ser de los grupos subalter(n)izados en el ámbito andino en general, y boliviano en particular.

Políticas de la diferencia y representaciones lingüísticas y epistémicas

Por lo general, hablar de *representaciones* alude a los mecanismos de producción de sentido compartidos entre miembros de determinados grupos sociales (Hall 1997). En el capítulo I he presentado el caso del debate en torno a la utilidad de las lenguas según su capacidad para expresar ideas abstractas y espirituales. Este debate de la primera fase colonial se prolongará hasta el primer siglo de vida republicana. Nos encontramos, en este sentido, ante un conjunto de representaciones lingüísticas y epistémicas que son fruto de la diferenciación colonial impuesta por la modernidad colonial. Las lenguas, habitualmente consideradas como entidades sociales y sistemas representacionales que emiten y crean discursos y significados (Hall 1997: 16-17), por un lado, y que son usadas por colectividades (Bourdieu 1985), por otro, al mismo tiempo que crean discursos sobre las distintas realidades, también generan discursos sobre sí mismas y sobre otras lenguas. En este ejercicio de producción y circulación de significados se ponen en juego una serie de representaciones de la realidad que estructuran relaciones de poder (Hall 1997: 19, Said 1978). De otro lado, es necesario recordar que las lenguas se usan también para actuar sobre sí mismas y sobre otras lenguas en función de cambiar el imaginario y el estatus social-simbólico en el que se mueven, como hemos visto en el caso colonial de Abya Yala y con respecto a la actual ejecución de políticas lingüísticas aplicadas a la educación intercultural bilingüe.

Asimismo, a través de una determinada lengua se muestran las representaciones existentes sobre el conocimiento vehiculado a través de sí misma o de otras lenguas. Sé que la ecuación lengua x = tipo de conocimiento x del pueblo o nación x es cuando menos riesgoso; lo importante es que si lengua y conocimiento funcionan como funciona la economía (Bourdieu 1985), el asunto central es la valoración que se le da a esa lengua en relación con el conocimiento que vehicula en el imaginario de los propios hablantes y de los que la convierten en objeto de atención. Lo cierto es que estas representaciones no sólo quedan en el plano discursivo, sino que tienen repercusiones directas en las prácticas y políticas lingüísticas y epistémicas, como de alguna manera he mostrado en el capítulo I.

Como se habrá podido colegir, los discursos y usos *de*, *en* y *sobre* las lenguas buscan legitimarse a través de diversos mecanismos sutiles o abiertos de poder y por ello mismo conllevan conflictos explícitos o subyacentes frente a otros discursos (Foucault 1980). Se trata entonces de búsquedas de espacios de apropiación discursiva.

Volviendo al contexto boliviano actual, las representaciones lingüísticas y epistémicas se plasman, con frecuencia, en políticas culturales de la diferencia (Escobar, Álvarez y Dagnino 1999) en las que muchos dirigentes campesinos originarios, miembros de comunidades, maestros rurales y urbanos, funcionarios estatales, funcionarios de ONG y varios otros se involucran buscando protagonismo. Se trata de políticas de gestión de las diferencias que se ensamblan desde la interacción de actores en distintos espacios y ámbitos a partir de sus representaciones e imaginarios. Estos actores no forman grupos homogéneos: tanto los grupos de élite como los sectores subalter(n)izados toman posiciones, llevan adelante prácticas y elaboran políticas que están lejos de ser uniformes, concebidas *en bloque* ni marcadas por acciones de pureza, *políticamente correctas*. Las políticas culturales (y las representaciones sobre las que éstas se fundamentan) son a menudo el resultado de negociaciones internas de uno y otro sector[38].

En tal sentido, la cuestión de las representaciones también está relacionada con las preguntas sobre *quién* representa *a quién*. Uno de los aportes más interesantes del grupo de estudios poscoloniales y de la subalternidad, al que me he referido en el capítulo II, es el de Gayatri Spivak. Ella plantea como problema central de los estudios de la subalternidad el de la representación del subalterno. Generalmente, el investigador y el intelectual buscan representar al otro, al subalterno, en calidad de apoderado suyo, en términos de alguien que pueda hablar en lugar del otro (*vertreten*). Spivak (1998: 181-183) plantea que la tarea del intelectual es en realidad re-presentarse a sí mismo (*darstellen*) en cuanto al lugar privilegiado que ocupa en los santuarios del saber académico. *Darstellen* hace referencia justamente a la necesidad de ponerse en escena, de realizar una actuación intencional. Esto implica que no siempre queda clara la relación sujeto-objeto, como ocurre en su caso concreto[39]. Pero además, plantea el hecho de que el propio grupo de estudios de la subalternidad deba adherirse "*estratégicamente* a una noción esencialista de consciencia —que sería vulnerable a la crítica antihumanista—, pero desde una práctica historiográfica que extrae muchas de sus virtudes de esa misma crítica" (Spivak 1997: 260).

Adicionalmente, tenemos la clásica pregunta de Spivak sobre si el subalterno puede o no puede hablar y su respuesta concluyente en el sentido de que no puede hacerlo (Spivak 1998: 175-235). Su artículo ha dado lugar a comentarios e

---

38 Sobre estas "negociaciones" en el contexto boliviano de los últimos años, véase el ya citado trabajo de Postero (2005). Sobre las políticas culturales de los movimientos sociales y las búsquedas de los Estados de configurar políticas públicas como respuestas a las mismas, véase Escobar, Álvarez y Dagnino (1999).

39 Spivak (1997: 274) afirma que su propósito en este ensayo "ha sido el de mostrar la complicidad entre sujeto y objeto de investigación; es decir, entre el grupo de Estudios de la Subalternidad y la subalternidad". Y más adelante (*op. cit.*: 278), dice: "Como sujeto de la investigación, mi papel en este ensayo ha sido enteramente parasitario, ya que mi único objeto han sido los mismos *Subaltern Studies*. Sin embargo, también yo misma soy parte de su objeto. Situada dentro del actual escenario académico del imperialismo cultural, con una cierta *carte d'entrée* a los talleres teóricos de élite en Francia, traigo noticia de las líneas-de-poder desde dentro del palacio. Nada puede funcionar sin nosotros, pero la parte que nos toca es por lo menos históricamente irónica".

interpretaciones diversas y ha suscitado, a la vez, nuevos planteamientos desde distintas fuentes. Quiero hacer referencia rápidamente a tres autores: i) la lectura de Beverley (1993: 16) es que la respuesta de Spivak debe ser entendida en el sentido de que el subalterno, en tanto subalterno, efectivamente no puede hablar; ii) Coronil (2000b: 44), por su parte, recuerda que la categoría de subalterno debe ser entendida en términos relacionales y relativos; y, iii) Silvia Rivera retoma la pregunta de Spivak para enfatizar que en la estructura colonial de nuestros países se trata más bien de que el subalterno no puede ser escuchado por las élites dominantes (Rivera 2003b: 56).

Con respecto a las dos últimas posiciones, que son las que considero más plausibles, creo que efectivamente es necesaria una comprensión más dinámica de la concepción de la subalternidad a fin de no convertirla en una nueva categoría esencialista[40], tal como señala Coronil. Pero asimismo, parecería que no siempre se lee con detenimiento el artículo de Spivak donde afirma, antes de su respuesta final, que el subalterno "no puede ser escuchado o leído" (Spivak 1998: 227), en la misma línea de Rivera; es decir, el subalterno no puede ser escuchado por el intelectual que ha asumido para sí mismo la tarea de representarlo (*vertreten*): "En un país de sorderas coloniales, quizás valdría la pena invertir la pregunta: ¿pueden escuchar las élites dominantes lo que dicen los subalternos cuando hablan? Quizás aquí reside el porqué de la lucha simbólica, y de la propia violencia como lenguaje" (Rivera 2003b: 56).

¿Cuáles son las representaciones sobre el quechua y sus hablantes y sobre el conocimiento quechua, en tanto lengua y conocimientos subalter(n)izados, en distintos actores de las sociedades que conforman Bolivia? ¿Cómo asumen sus hablantes la representación sobre el quechua, y cómo asumen el conocimiento quechua los emisores discursivos de la Reforma Educativa y del periódico *Conosur Ñawpaqman*? ¿Cómo opera mi propia re-presentación en torno al quechua y el conocimiento quechua en la escritura de este texto? En los capítulos siguientes tomaré como espacios de análisis estos ámbitos representacionales específicos: los textos en quechua de la Reforma Educativa boliviana y los textos en quechua del periódico *Conosur Ñawpaqman*.

---

40 Asunto que sí queda muy bien señalado en Beverley (1999: 102-103).

CAPÍTULO IV

Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas en los textos de la Reforma Educativa

Qillqayqa mana sasachu.
[Escribir no es difícil.]
(*Qillqakamana* 3: 20)

En los capítulos anteriores he intentado mostrar el marco en el que las lenguas y los conocimientos indígenas, en general, y el quechua y el conocimiento quechua, en particular, se articulan a una serie de ámbitos de decisión relacionados con la configuración histórica de nuestras sociedades y con la estructuración del sistema de desigualdad y exclusión del capitalismo global y "nacional" colonial contemporáneo. El quechua y el conocimiento quechua, en este sentido, forman parte de un sistema que articula representaciones, usos y políticas culturales, así como estrategias de resistencia y acciones sociales que se plasman en esfuerzos de múltiple vía y que configuran campos de lucha, de dominación y de posibilidades de transformación.

Por otro lado, el uso de la lengua indígena en la escuela y la normalización-normatización escrituraria tienen que ver, desde la perspectiva de las demandas reivindicativas de los pueblos indígenas, con el esfuerzo de superar la situación diglósica de la sociedad boliviana. Asimismo, el planteamiento de que los conocimientos indígenas[1] sean introducidos en la escuela pretende poner los saberes subalter(n)izados por la dominación colonial moderna en igualdad de condiciones con el conocimiento occidental.

Teniendo estas ideas como trasfondo de lectura, en este capítulo intento acercarme a la manera en que se representa el quechua y el conocimiento quechua en dos tipos de textos escolares de la Reforma Educativa boliviana: los módulos de Lenguaje y Matemática para el primer ciclo de educación primaria y una serie de textos producidos por docentes quechuahablantes de distintos institutos normales superiores en educación intercultural bilingüe. Como ya dije en la introducción,

---

1 En las comunidades quechuas se habla de *yachayninchik* o *yachayniyku*, según el interlocutor, para referirse a 'nuestro conocimiento' como el 'conocimiento propio' de las comunidades (véase el árbol de la educación comunitaria en el capítulo anterior). La distinción tiene que ver con la existencia de dos plurales para la posesión de primera persona: *-nchik* se refiere a un *nuestro* incluyente, que incluye la posesión del interlocutor, mientras que *-yku* se refiere a un *nuestro* excluyente en el que el interlocutor no forma parte de la referencia posesiva.

he analizado los materiales mencionados a partir de una batería de preguntas relacionadas con el tipo de conocimiento que vehiculan, la manera en que se conecta el texto escrito con el conocimiento oral colectivo de los hablantes, las huellas interculturales o coloniales perceptibles en la relación quechua-castellano y conocimiento quechua-conocimiento occidental y, finalmente, la representación lingüística y epistémica de los autores de los textos.

En el primer apartado presento las características generales de estos textos, y en los apartados siguientes exploro el tratamiento y la representación del quechua y del conocimiento quechua en dichos materiales.

Los módulos de la Reforma Educativa y la serie Chaski Aru

La Ley de Reforma Educativa fue promulgada el 7 de julio de 1994 (República de Bolivia 1994). Los ocho módulos de Lenguaje (*Qillqakamana*) y los ocho de Matemática (*Khipukamana*) del primer ciclo vieron la luz entre 1995 y 1998; es decir que todos los módulos para el primer ciclo de educación primaria fueron producidos en el transcurso de cuatro años[2].

Para la elaboración de los módulos concurrió un equipo interdisciplinario de profesionales quechuahablantes, la mayoría de ellos comprometidos en el proceso de transformación que conllevó la Reforma Educativa[3]. Sin embargo, curiosamente, en la ficha técnica (o página de "créditos") de varios módulos se puede leer: "La elaboración de módulos se ha realizado en base a la concepción original de Luis Enrique López y Gastón Sepúlveda"[4]. Antes de empezar la elaboración de los módulos se realizó una evaluación de la producción en EIB en algunos países en los que ya se venía trabajando con este tipo de propuesta educativa, a fin de recoger la experiencia previa para volcarla en la elaboración que debía enfrentar el equipo técnico de la RE. Adán Pari[5], encargado de esa tarea inicial, relata:

> … me tocó, en el 94, iniciar con una evaluación de los textos de EIB de Ecuador y Perú, por ejemplo. Revisé todos los materiales educativos de EIB de Ecuador. […] Ese fue el inicio de todo este proceso de elaboración de módulos (A. Pari, diálogo[*]).

---

2 La educación primaria se divide en tres ciclos: el 1º, de aprendizajes básicos, comprende tres años de estudios, el 2º, de aprendizajes esenciales, dura tres años, y el 3º, de aprendizajes aplicados, dura dos años (D. S. 23.950, art. 4).

3 Los autores de los módulos aparecen en las fuentes primarias de la bibliografía.

4 Luis Enrique López integró el equipo inicial del ETARE que diseñó la Reforma Educativa y, por muchos años, ha sido un ideólogo importante de la EIB dentro de la Reforma como asesor principal de la GTZ en Bolivia. Gastón Sepúlveda también estuvo estrechamente relacionado con las propuestas iniciales de la RE y el enfoque constructivista que se pretendió dar a la misma.

5 Adán Pari es lingüista indígena quechuahablante, comprometido con la EIB desde su inicio en Bolivia. Ocupó varios cargos dentro del equipo técnico de la Reforma y es coautor de los primeros *qillqakamana* y *khipukamana*. Fue Director de Educación Intercultural Bilingüe y actualmente trabaja en UNICEF.

* El autor explica en la Introducción el sentido de estos *diálogos*, cuyo carácter abierto y flexible los diferencia de las preguntas dirigidas de la entrevista y los hace más ricos que una simple comunicación personal. Véase al final de la bibliografía la lista de diálogos citados. (Nota del editor.)

En el caso de Lenguaje, se elaboró una malla de contenidos para los ocho módulos[6]. Según Adán Pari, el primer módulo "presenta principalmente a la familia; parte de la autopercepción del niño, dice '¿cómo soy yo?', el niño se describe tanto física como emocionalmente" (Pari 2004: 68-69); también se tocan temas referentes a la alimentación, la vestimenta y el tejido. El módulo 2, por su parte,

> Permite a los niños hacer un reconocimiento de la comunidad, para lo cual se propone hacer una maqueta de la comunidad —previa observación panorámica—; en ésta se escriben los nombres de los lugares, los ranchos; luego se estudia quiénes son parte de la familia, de la comunidad; de manera que se va ampliando el espectro de las relaciones de parentesco, de acuerdo a la concepción andina que parte de la persona hacia otro ámbito social y espacial mucho más amplio, la comunidad (Pari *op. cit.*: 69).

Los módulos 3 y 4 "presentan el ciclo agroecológico del mundo quechua" (*ibíd.*), tocando aspectos referentes a la preparación del terreno, la importancia del riego y el agua, la cosecha, la selección de alimentos y productos, la comercialización, el trueque, etc. Asimismo, "se toca algunos conocimientos de otros pueblos, con una visión intercultural, al presentar un ejemplo concreto de una de las formas de purificar el agua, el tratamiento del agua" (*ibíd.*). Dice el mismo autor:

> … en el [módulo] tres y en el cuatro ya le metemos el ciclo agrícola. En el tres, primero está la siembra, después el riego […] de manera que en el cuarto terminamos con la cosecha y almacenamiento y venta; por eso aquí hay feria, comercio; en la cosecha hay cava de papas, selección, todo eso. Entonces, en todo esto estamos mostrando el ciclo agrícola (A. Pari, diálogo).

A partir del quinto módulo se trata de "las autoridades tradicionales; el tiempo, de acuerdo a la concepción andina; el Inti Raymi y otras actividades importantes" (Pari 2004: 69). De esta manera se buscaba tener una mirada amplia del mundo del niño en su proceso de desarrollo:

> … el [módulo] ocho terminaba en el Inti Raymi. Y en una cosa gruesa estábamos más o menos también pensando en que los módulos, en el primer ciclo, debían mostrar el proceso de desarrollo del niño; por eso es que, por ejemplo, en el primero hay cosas solamente dentro de la familia. Por eso, […] hasta el cuatro hemos puesto eso como un eje y desde el cinco, más allá de mi comunidad (A. Pari, diálogo).

Los módulos están organizados en unidades (*phatma*), y cada unidad es temática; es decir, se trabaja sobre una suerte de tema generador a partir del cual se organizan distintos tipos de actividades de aprendizaje (dibujar, preguntar a los expertos de la comunidad, construir textos o maquetas, etc.). Por lo general, al

---

6 El Anexo Nº 1 presenta una lista de las unidades temáticas de cada uno de los módulos examinados.

inicio de cada unidad se anuncia, directa o indirectamente, lo que se va a aprender en ella. Al final de cada módulo se ofrece un glosario de términos en quechua; en algunos módulos, junto a la definición del respectivo término quechua se encuentra la equivalencia en castellano. El glosario está formado fundamentalmente por neologismos relacionados con la terminología metalingüística usualmente transmitida por la escuela.

Precisamente porque la RE contempla una educación desgraduada, se ha evitado establecer tiempos específicos para los ocho módulos dentro del primer ciclo de educación primaria. Por decisión del equipo de elaboración de los módulos: "a propósito se puso un número indivisible en tres. Entonces, no se puso seis, se puso ocho para que los docentes no los pudieran dividir en los tres años" (A. Pari, diálogo).

Sin embargo, en la práctica, no siempre fue posible mantener esta flexibilidad:

> Pero ya después, en las capacitaciones, fue difícil poder compartir esta idea con los profesores: "Pero ¿hasta dónde tengo que avanzar?" [preguntaban]. Entonces, en alguna medida se dijo: el primer año entre uno, dos y tres, dependiendo del ritmo, porque los ritmos de aprendizaje también se tomaban en cuenta en el niño (A. Pari, diálogo).

El enfoque pedagógico de los módulos se describe en el texto *Organización Pedagógica* (UNST-P 1995). Ahí se plantea que los módulos deben funcionar como guía y ayuda a las actividades que desarrollan los grupos de nivel de la Reforma. En este sentido, se entiende que:

> Los módulos de aprendizaje son secuencias de actividades que orientan el aprendizaje de los niños y el trabajo de apoyo pedagógico que debe brindar el maestro. En estos irán apareciendo *los saberes que los niños necesitan aprender*, y cada módulo desarrollará una secuencia de aprendizaje *a partir de lo que es conocido y significativo para los niños* (UNST-P 1995: 32)[7].

Por lo dicho, "incluyen información necesaria sobre las actividades propuestas, además de indicaciones o consignas para que los alumnos realicen su trabajo y experimenten con los diferentes materiales del aula" (*ibíd.*). En este sentido, se afirma que los módulos están diseñados en función de procesos y que la información que contienen es útil tanto para la motivación inicial como para el comienzo de actividades y la consolidación y refuerzo de las distintas tareas por realizar. Sin embargo, no se trata de información abrumadora, como suele ocurrir en otros textos escolares, sino, más bien, "*significan una salida hacia la comunidad, hacia el medio ambiente natural más inmediato y hacia el mundo en general*" (*ibíd.*)[8].

---

7 Énfasis mío.

8 Énfasis mío.

En términos operativos se piensa en los módulos como "el principal instrumento de trabajo de los niños" (UNST-P *op. cit.*: 33), y en tal sentido, el maestro ya no debe cumplir la función de dictador de contenidos sino "enseñar a los niños a utilizar e interpretar las instrucciones y la información de los módulos" (*ibíd.*). Asimismo, gracias a los módulos, el maestro puede atender simultáneamente a varios grupos de nivel en un mismo ciclo. Y es que los módulos "contienen la información necesaria para organizar las actividades de los diferentes grupos de nivel del aula y explicarles lo que tienen que hacer" (*ibíd.*). En fin, debido a todas sus ventajas, el maestro "puede ahora utilizar su tiempo para apoyar el aprendizaje de sus alumnos" (*ibíd.*).

Como se ve, los módulos intentan responder a aquello que los diseños educativos globales de las últimas décadas han llamado *necesidades básicas de aprendizaje* (NEBA). Las NEBA son consideradas por varios autores como el enfoque articulador de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo 1990). Según Torres (1993), las Necesidades Básicas de Aprendizaje se presentan de manera "opaca" y tienen el efecto de enmascarar la conflictividad social. Se trataría de una visión centrada en la oferta: las NEBA se formulan en el supuesto de que todos deberían estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas. Por ello, se habla de dos tipos de contenidos: 1º herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas), y 2º contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes). Se proponen siete dominios de acción, considerados básicos: la supervivencia, el desarrollo pleno de las propias capacidades, una vida y un trabajo dignos, la participación plena en el desarrollo, el mejoramiento de la calidad de vida, la toma informada de decisiones, la continuidad del aprendizaje. Dentro de este enfoque, los módulos de la Reforma apuntan, efectivamente, a ofrecer esas "herramientas esenciales para el aprendizaje", de tal manera que el objetivo de la escrituralización[9] es omnipresente (en los *Qillqakamana*), así como el manejo de las operaciones aritméticas y del cálculo (en los *Khipukamana*).

Torres (1993) se pregunta si son éstas (o únicamente éstas) las necesidades fundamentales de las personas, y si estas necesidades son universales. En tal sentido, estamos aquí frente a la misma problemática presentada en el capítulo anterior a propósito de las políticas educativas globales. No es casual, entonces, que en la Reforma Educativa se realizaran estudios para identificar las necesidades básicas de aprendizaje en ocho escenarios socioculturales del país (véase Barrera 2003, Caballero y otros 2003, Díez 2002, Domic y otros 2003, Enríquez y otros 2002) y que se sistematizaran diez experiencias educativas innovadoras en distintas regiones de Bolivia (véase López 2005: 217).

---

9 A lo largo del libro opto por usar *escrituralización, escrituralidad* y *escritura* en lugar de *literacidad*, cada vez más usado en la literatura sobre el tema y como traslación del anglicismo *literacy*. A pesar de la justificación que ofrece Zavala (2002: 15-17), considero que *literacidad* evoca, en castellano, el mundo de la *literatura*, que, como se sabe, está marcada por su carácter elitista; en cambio, coincido con el significado que Zavala (2002: 15) atribuye al término: "un fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico en el ámbito educativo".

Desde el punto de vista curricular, los módulos responden al tronco común de la Reforma. Dado que el tronco común pretende ser intercultural, resulta interesante que estén escritos en quechua. Como se habrá podido colegir de las afirmaciones de Adán Pari, aunque los módulos apuntaban a socializar el conocimiento del tronco común (aquellos conocimientos y destrezas que deben adquirir todos los niños bolivianos), procuran, a su vez, servir de herramientas para la reproducción del conocimiento quechua.

Con respecto a la serie Chaski Aru[10], ésta "fue creada con el fin de dar a conocer los avances de los docentes de los institutos normales superiores de educación intercultural bilingüe (INS-EIB)" (López 2000: 5)[11]. Se han publicado los trabajos de los docentes "en forma facsimilar y sin que sean revisados y reducidos con criterios editoriales y lingüísticos" (*ibíd.*), por el deseo de mostrar

> … la escritura en lenguas originarias, tal y cual se viene dando en los centros de formación docente y en las escuelas cercanas a éstos. Como se podrá apreciar, la producción escrita de los docentes se acerca en gran medida a lo que los especialistas en la materia postulan; y, desde esta perspectiva, los textos constituyen evidencias de cómo avanzan en el país los procesos de normativización y de normalización lingüística de los idiomas originarios (López 2000: 5-6).

En tal sentido, la serie busca "contribuir a los esfuerzos que lleva a cabo el país para hacer realidad la desiderata de la Ley [de Reforma Educativa] y el anhelo de una gran mayoría de la sociedad boliviana que busca convertirse en bilingüe de castellano y de un idioma originario" (López 2000: 5).

Cada texto de la serie contiene entre cinco y seis periódicos elaborados por los docentes[12]. Se trata de ejercicios escriturarios en quechua simulando la elaboración de periódicos en esta lengua con las secciones habituales: noticias comunitarias (sobre matrimonios, fiestas, reuniones), regionales, nacionales (incluyendo noticias deportivas) e internacionales; avisos clasificados (anuncios de venta de casas y terrenos, de oferta de clases de quechua, etc.); "reportajes" sobre prácticas tecnológicas "tradicionales" andinas; entretenimiento (humor, trabalenguas, adivinanzas, sopas de letras, cuentos, letras de canciones, etc.); notas históricas, recetas, invitaciones religiosas; conmemoraciones sobre el Día del Mar, de la Mujer, de la Madre, del Padre; cartas a autoridades del Estado, etc. Son ejercicios de ampliación de usos del quechua. En suma, los docentes que han participado en el taller buscan deliberadamente crear nuevos usos escriturarios.

---

10 Las referencias de los textos de la serie Chaski Aru analizados para la presente investigación se pueden encontrar en las fuentes primarias de la bibliografía.

11 Se trata de una serie de textos en quechua elaborados por 180 docentes quechuahablantes de los institutos Mcal. Andrés de Santa Cruz (Chayanta), Simón Bolívar (Cororo), José David Berríos (Caiza "D"), Ismael Montes (Vacas), Eduardo Abaroa (Potosí), Ángel Mendoza Justiniano (Oruro) y René Barrientos Ortuño (Caracollo). El material fue producido en el contexto de un "Taller de lectura y producción de textos en lengua quechua" que se realizó en el Instituto Normal Superior Ismael Montes de Vacas (Cochabamba), entre el 15 y el 25 de marzo de 1999.

12 Véase el Anexo Nº 2.

El caso del *Yachakuspallapuni* es un tanto diferente. Se trata de un compendio de ocho trabajos que se intenta presentar como textos escolares o módulos escolares, cada uno de los cuales corresponde a un área o materia por desarrollar:

Cuadro 4.1
Temas y áreas del texto *Yachakuspallapuni*

Texto	Área desarrollada
Rimanakuna	Medios de comunicación
Qillqakamana	Enseñanza de la escritura inicial
Khipukamay p'anqa	Medidas de peso, volumen, tiempo y distancia
Bolivia suyupi imaymana kanchik	Diversidad cultural del país
Wallpayrimaykamay	Investigación en la ciudad
Ruwaspa yachana	Preparación y representación de una obra de teatro
Yuyaykamay qallariy yachaqaypaq	Etapas de desarrollo y aprendizaje del niño en la primera infancia
Yachachiq llamk'ayninmanta wakichiy	Coordinación con todos los actores de la educación para el año escolar

Fuente: elaboración propia.

Como dije, este texto se diferencia de los otros de la serie porque intenta trabajar textos de enseñanza con una temática específica. Se pretende organizar dicha temática y presentarla de manera didáctica; además, todo el trabajo va acompañado de preguntas pensadas para orientar una actividad pedagógica posterior con los estudiantes.

A diferencia de los módulos, donde todos los trabajos y actividades desembocan en una finalidad lectoescrituraria, los materiales de la serie Chaski Aru suelen mostrarse mucho más creativos y menos evidentes en su orientación hacia la escrituralización de las distintas temáticas tratadas. Un asunto interesante es que si bien hay secciones que intentan organizar los textos, dentro de las mismas se presenta una cosa tras otra sin mucho orden. Ello obedece, en buena medida, al tipo de escritura experimental de la serie. En relación al conocimiento quechua, hay aspectos "tradicionales" que se presentan en varias secciones, y que aparecen bajo los siguientes rubros: *Ñawpa raphi jamun* [La página del pasado][13], *Ñawpa runakunapta ruwana yachayninku* [El conocimiento del hacer de los mayores], *Ñawpa ruwaykuna* [El hacer antiguo], además de los cuentos, adivinanzas y canciones que pertenecerían al acervo oral tradicional de las comunidades.

Con estos datos contextuales sobre los textos de la Reforma Educativa en quechua, paso a presentar las principales características encontradas con referencia al quechua y al conocimiento quechua.

---

13 Las traducciones del quechua que ofrezco son aproximativas, generalmente basadas en el castellano coloquial boliviano, e intentan transmitir, dentro de lo posible, su "sabor" local.

El quechua en los textos de la Reforma Educativa

El quechua de los textos de la Reforma Educativa, tanto de los módulos como de la serie Chaski Aru, es el que se tipifica como normalizado[14]. En realidad responde a la variante elaborada desde la década de 1980 por los distintos programas de educación intercultural bilingüe sobre la base del Decreto Supremo Nº 20.227, promulgado por el presidente Siles Zuazo el 10 de abril de 1984. La normalización se entiende como aquel proceso que permite a las lenguas subalter(n)izadas por el proceso de dominación colonial volverse "normales", es decir, moverse en el mismo espectro social de las lenguas dominantes (Garcés 2005a). Ello se realizaría "acompañado de una necesaria toma de consciencia por parte de los hablantes de un idioma minorizado, como el quechua, respecto de las ventajas que la normalización idiomática trae para el desarrollo y la puesta en valor de la lengua ancestral" (López 2000: 6). Este proceso de normalización va estrechamente ligado al desarrollo de la escrituralización de la sociedad quechua, para el caso que nos interesa. En este sentido, López dice:

> La normalización sólo puede ser vista como un proceso de forjamiento de una variedad escrita que, en el caso de los idiomas amerindios, debe ir paralelo al desarrollo de la escritura en sociedades hasta ahora eminentemente ágrafas. Por ello, normalizar en nuestro caso supone además hacer de las nuestras sociedades letradas (*ibíd.*).

La construcción de una sociedad letrada se realizaría elaborando un solo código escrito por sobre la variabilidad oral de la lengua; es decir, mediante un proceso de uniformización escrituraria.

> Como se sabe, un idioma bien puede hablarse de mil maneras distintas, pero *la escritura supone un nivel de abstracción mayor* y, por ende, de reducción de la infinita variabilidad oral, en busca de un código escrito que permita superar la esfera local y que posibilite la comunicación por vía escrita entre todos los hablantes de un mismo idioma, de manera que éste sea visto como común y único, *en tanto escrito de un solo modo* pero infinitamente rico y variado en lo oral (López 2000: 6)[15].

Ya he discutido en otro lugar (Garcés 2005a) esta idea de una norma única mostrando cómo, a partir de otras experiencias, es posible pensar en un proceso de escrituralización mucho más flexible en el que se pueda construir la norma a partir de las prácticas concretas, muchas veces basadas en la oralidad de los hablantes. Pero también es necesario plantear la crítica de que la escritura —según lo que nos dice López— nos llevaría a niveles mayores de abstracción como postulan los teóricos del modelo autónomo de la escritura (Ong 1982, 1992; Olson 1994; Goody 1977; Goody y Watt 1968). Para ellos, la adquisición de la escritura

---

14 Para una distinción entre normalización y normatización desde la perspectiva de la sociolingüística, véase Garcés (2005a: 39-40).

15 Énfasis mío.

alfabética habría permitido y permite un mayor desarrollo de las capacidades cognitivas de los individuos; nos elevaría a una mayor capacidad de abstracción y desarrollaría la consciencia metalingüística sobre la lengua respectiva. Desde esta perspectiva, la escritura es portadora de una serie de cualidades necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y objetivo; por ello, la habilidad lectoescrituraria está estrechamente vinculada a la metáfora de la luz: ser iletrado es estar ciego o carecer de luz; ser letrado implica haber dejado la ceguera, caminar hacia la luz o alumbrar como la misma luz del sol: "*Qhichwa qallupi ñawirispa inti jina k'anchasun*" [Al leer en quechua alumbramos como el sol] (SQ: 9)[16].

Sin embargo, los etnógrafos de la escritura están documentando importantes casos en los que se percibe la apropiación de la tecnología escrituraria que hacen las comunidades locales, agregándola a los ricos repertorios de uso comunicacional que existen en las mismas. Un caso destacado, en este sentido, reportado por Street y Street, es la apropiación de los habitantes del atolón Nukulaelae en el Pacífico: en el discurso oral de este pueblo, las expresiones de afecto eran generalmente consideradas inapropiadas; la nueva escritura dio cabida a esta expresión, especialmente en las cartas. Así se rompe la "creencia" de que el discurso oral está asociado con la expresión personal, el sentimiento y la subjetividad, mientras que la escritura lo estaría al distanciamiento, la objetividad y el discurso "científico": "El material de los nukulaelae, junto al proveniente de otras partes del mundo, confirma cómo los supuestos comúnmente asociados a la literacidad responden, de hecho, más a convenciones culturales que al medio mismo" (Street y Street 2004: 185). De ahí que "buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento" (*ibíd.*).

Lo propio ocurre con el estudio de Scribner y Cole, reportado por Zavala (2002: 61-62) y por Vich y Zavala (2004: 36-37), sobre los vai de Liberia. Scribner y Cole realizaron diferentes tipos de pruebas y un prolongado trabajo etnográfico, tras el cual llegaron a la conclusión de que las habilidades de abstracción, metacognición y consciencia metalingüística no se deben a la escritura en sí misma sino al tipo de escritura que enseña la institucionalidad escolar. En efecto, los vai aprenden a escribir en su lengua en el hogar y no en la escuela; es decir, aplicaron pruebas para examinar habilidades cognitivas a personas que escribían en vai y en árabe "pero que no habían pasado por un proceso de escolarización oficial"; lo interesante es que "no obtuvieron los resultados que se hubieran esperado de una persona letrada" (Vich y Zavala 2004: 37). En definitiva, Scribner y Cole

---

16 Por comodidad, usaré las siguientes abreviaturas para la referencia a los textos de la serie Chaski Aru: KQ = *Kawsayninchikmanta qillqaspa*, RQ = *Ruwayninchikmanta qillqana*, SQ = *Siminchikmanta qillqana*, YQ = *Yachayninchikmanta qillqana*, Y = *Yachakuspallapuni*. Para los módulos de la Reforma, uso las siguientes: Q = *Qillqakamana* y Kh = *Khipukamana*. El número que sigue a estas abreviaturas indica el número de texto de la serie o módulo en cuestión y los números que siguen a los dos puntos indican la página de la cita respectiva; así, SQ: 9 quiere decir "Libro *Siminchikmanta Qillqana*, página nueve". En el caso de los módulos, Kh7: 2 significa "Módulo *Khipukamana*, número siete, página dos".

> Descubrieron que distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad. Por lo tanto, hay que subrayar radicalmente que las habilidades de descontextualización y abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística, no son consecuencia de la literacidad en sí misma, sino del proceso escolar y del modo en que se utiliza la palabra escrita en este dominio (Zavala 2002: 62).

Por otro lado, desde la perspectiva de López, en realidad la normalización tiene como base fuerte la normatización de las lenguas subalter(n)izadas por el proceso de dominación colonial y capitalista; es decir, a la normalización se llega mediante la normatización. Por ello, los módulos han sido elaborados por un equipo de especialistas en el manejo del quechua, tanto como hablantes como por su conocimiento técnico sobre la lengua.

Si bien es cierto que el quechua de los módulos pretende ser impecable en cuanto a su apego a la normativa[17], en estos textos encontramos errores escriturarios que son frecuentes, sobre todo, en los *Khipukamana*, sin dejar de estar ausentes en los *Qillqakamana*. Estos "errores" se dan tanto en el ámbito de la transcripción o mecanografiado como en el del manejo de la norma, aunque con menor frecuencia en este último caso. A continuación presento algunos ejemplos para ilustrar lo dicho:

Problemas de transcripción en los módulos (ejemplos)

Dice	Debe decir
*Chaypaqqa umalliqman willamunachik: ¿**Watu1muspachu**, chaski qillqata apachispachu?* (Q5: 23).	*Chaypaqqa umalliqman willamunachik: ¿**Watumuspachu**, chaski qillqata apachispachu?*
*Siq'isqaqa ¿imakunawantaq **llimp'inchikman*** (Q6: 29).	*Siq'isqaqa ¿imakunawantaq **llimp'inchikman?***
*Ñuqaykuqa ñawpaqmanpuni **thatkinayachkaytku*** (Q7: 39).	*Ñuqaykuqa ñawpaqmanpuni **thatkinayachkayku**.*
*¿Imaynatataq **sutichanyman**? ¿Imaynatataq **qallarinyman**?* (Q2: 29).	*¿Imaynatataq **sutichayman**? ¿Imaynatataq **qallariyman**?*
*Kay takiyqa, ¿ima qillqamantaq rikch'akun? ¿Imapitaq **rikchakun**?* (Q4: 12).	*Kay takiyqa, ¿ima qillqamantaq rikch'akun? ¿Imapitaq **rikch'akun**?*
***Mackha** warmikunachus, machkha qharikunachus…* (Kh 2: 46).	***Machkha** warmikunachus, machkha qharikunachus…*

[17] Para una presentación y explicación de la normativa del quechua boliviano véase Laime (1998), Plaza (1995, 2003) y Quiroz (1998). A lo largo del libro me referiré en general a *la norma* o a *la normativa*, ya que no existe un documento oficial sobre la ortografía. Los tres autores mencionados se ajustan a una práctica normativa que, a partir del Decreto de 1984 citado, es ya tradición, sobre todo desde la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (P.EIB) hacia el año 1989 (véase Choque 1992).

Raymichakuqqa 300 ***runallpaq*** *chuwata wisllata ima wakichikusqa* (Kh5: 45).	*Raymichakuqqa 300* ***runallapaq*** *chuwata wisllata ima wakichikusqa.*
Chay ch'isiqa manchayta chiriykuwaptin mana puñuyta ***aatiykunichu*** (Kh7: 2).	*Chay ch'isiqa manchayta chiriykuwaptin mana puñuyta* ***atikunichu****.*
Qanchis p'unchaw junt'ata llamk'ariyku. Chaypiqa achkha sarata tantayku, k'ullutapis aradopaq tarillaykutaq, ***chaykumaqa*** *chuwitapis yachaywasipi pukllarinaypaq tantarikamuni* (Kh7: 3).	*Qanchis p'unchaw junt'ata llamk'ariyku. Chaypiqa achkha sarata tantayku, k'ullutapis aradopaq tarillaykutaq,* ***chaykunaqa*** *chuwitapis yachaywasipi pukllarinaypaq tantarikamuni.*

Problemas de "ortografía" en los módulos (ejemplos)

Dice	Debe decir
¿Mayqin rimaykunataq iskay kutita ***takikup*** *kasqa?* (Q3: 41)	*¿Mayqin rimaykunataq iskay kutita* ***takikuq*** *kasqa?*
Chayasqaña kaptin ***urqhunachik*** (Kh3: 23).	*Chayasqaña kaptin* ***jurqhunachik****.*
Pichus ch'uli chuwita ***yaykuchikqa*** *atipan* (Kh3: 28).	*Pichus ch'uli chuwita* ***yaykuchiqqa*** *atipan.*
Guido ***masinchisqa*** (Kh7: 19).	*Guido* ***masinchik****.*

Las funciones del quechua en los textos de la Reforma Educativa

Albó (1998) dice que las lenguas, en general, cumplen dos tipos de funciones: una comunicativa y otra expresiva. La función comunicativa se refiere al flujo transparente y claro de los mensajes entre los interlocutores; esta función "Se mueve en el ámbito del cumplimiento de la gramática y demás normas de la lengua, de la intelección racional y de la eficiencia" (Albó 1998: 127). Por el contrario, lo central en la función expresiva está en el cómo de la expresión: "Se mueve más en el ámbito de lo valorativo, lo afectivo y lo interpretativo" (*ibíd.*).

Considero que estas denominaciones usadas por Albó son poco apropiadas en el sentido de que una y otra aparecen erróneamente como exclusivas del otro ámbito en cuestión: asignar el nombre de comunicativa a la función que enfatiza las características marcadas por una cierta "racionalidad" implicaría que la otra —la función expresiva— no tiene capacidad comunicativa; y viceversa: llamar expresiva a la función en la que predominan los aspectos "subjetivos" implicaría que la otra —la función comunicativa— no tiene capacidad expresiva. Ello, además, contribuye a consolidar una dualidad de funciones que no se presentan, para nada, de manera "pura" en la comunicación cotidiana y real. Prefiero, entonces, usar los denominativos *función denotativa* y *función connotativa* para referirme a las dos dimensiones señaladas por Albó, aclarando que lo hago simplemente

por razones expositivas, es decir, sin pensar en una distribución excluyente de dichas funciones[18]. Veamos cómo se desarrollan estas dos funciones lingüísticas en los textos de la Reforma.

La función denotativa

Más allá del hecho de que los módulos pretendan servir como instrumento de trabajo según la Reforma Educativa (1995), lo cierto es que éstos funcionan a modo de textos escolares (Yánez 1989). En este sentido, es de esperar que la función denotativa del lenguaje tenga aquí una amplia expresión. Efectivamente, todos los módulos están marcados por un lenguaje formal que pretende ser poco o nada ambiguo, acercándose lo más posible al lenguaje académico construido por las lenguas de la modernidad occidental colonial. Esto tiene que ver con la voluntad de desarrollo lingüístico: se busca crear el mismo tipo de escritura "objetiva" de la lengua dominante. Por ello, las actividades que buscan trabajar la consciencia metalingüística y metatextual son permanentes. Escojo al azar un par de textos que ilustran lo dicho:

Juch'uyniymanta pachaqa, llama uywakunata manchay munakuywan qhawarini, tatayta, mamayta, turayta, panayta, ima kawsayniykupi yanaparini. Llamaykuwanqa, qhichwa jallp'aman saratawan lakayutitawan k'aspitawan, ch'uñuykuwan yankikuq riyku (Kh7: 2).	Desde pequeño cuido a las llamas con mucho cariño; ayudo en todo a mi padre, a mi madre, a mis hermanos y hermanas. Con nuestras llamas vamos a las tierras cálidas para intercambiar nuestro *chuño* por maíz, lacayote y madera.
Jampi qhurakunaqa runata jampinapaqtaq wañuchinapaqtaq, chayraykuqa sumaqta riqsina tiyan. Qhuraqa rurunchikta, sunqunchikta, tukuy ukhunchikta jampinapaq tiyan (Q7: 39).	Las hierbas medicinales son tanto para curar como para hacer daño, por eso hay que conocerlas bien. Hay hierbas para curar nuestros riñones, nuestro corazón, todo nuestro interior.

Como se ve, la variedad de lengua escogida para el módulo es aquella marcada por el alejamiento del habla cotidiana; es decir, lingüísticamente se ha intentado construir una variedad estándar[19]. Asimismo, tiene las características del descriptivismo secuencial en el que se construye la información diciendo "primero esto,

18 Entendiendo *denotación* por el significado básico, el núcleo conceptual de un término, los rasgos del significado que son esenciales para su aplicación; y, *connotación* como el significado secundario en tanto contiene rasgos estilísticos, emocionales y expresivos adicionales que se superponen al significado denotativo de un término (véase Lewandowski 1995).

19 En sociolingüística se entiende por variedad estándar aquella variedad que es fruto de un proceso de intervención sobre la lengua y sobre el uso social que se pretende adquiera. La variedad estándar se crea bajo los siguientes criterios: i) la selección de una variedad particular que funciona como base de la estandarización; ii) un proceso de normatización escrituraria; iii) una búsqueda inserción de los usos de la variedad estándar en ámbitos oficiales, y iv) una búsqueda de aceptación social por parte de los hablantes de la lengua (véase Hudson 1981: 42-44).

luego esto, luego aquello…". Como hemos visto en los testimonios de Adán Pari, ésta también es una característica de la propia organización de los contenidos de los módulos.

En el caso de los Chaski Aru, la situación es más variable: por un lado, se encuentran los típicos textos marcados por el lenguaje denotativo, al tiempo que también abundan los textos connotativos. Esto tiene que ver con las características propias de la serie: constituirse en un espacio de ejercicio recreativo del idioma. Tomamos de la serie un ejemplo de texto con función denotativa a partir de una argumentación sobre las virtudes de la EIB:

*Imaraykutaq kunankama wakin ayllupi tatakuna yachachiqkuna wakkuna ima iskay qallupi yachakuyta qisachanku?... Kay ch'ampayqa unayta qhawakurqa, chay PEIB (*Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe*) suyunchikpi apaykachakuchkaptin.*	¿Por qué hasta ahora en algunas comunidades los padres, los profesores y otros desprecian la educación bilingüe? Este problema se ve desde hace tiempo, desde que se manejaba el PEIB (Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe) en nuestro país.
Imaraykutaq wawakuna iskay qallupi yachakunankuta munanchik?... Kayta kunan allin qhawarisunman.	¿Por qué queremos que los niños aprendan dos lenguas? Esto lo vamos a explicar ahora.
Wawakuna iskay qallupi yachakuspaqa kawsayninkumanta mana p'inqakunkuchu, tata mamatapis may sumaqta qhawarinku; kikillantataq ayllunkuta, p'achankuta yachayninkuta ima manchaytapuni chanincharinku. Iskay qallupi wawakuna yachakuspaqa aswan jasallatañ wak simiman yachaykunata jap'iqarinku. Kay wawakunaqa aswan yachayniyuq aswan rikch'arisqa ima wak wawakunamantaqa kanka.	Aprendiendo en dos lenguas, los niños no se van a avergonzar de su forma de vivir, y también van a apreciar a sus padres; asimismo, valorarán su comunidad, su vestimenta y su conocimiento. Aprendiendo en dos idiomas, aprenderán otro idioma con mayor facilidad. Estos niños serán más inteligentes y despiertos que otros niños.
Wawakuna qallunkupi ñawiriyta qillqariyta ima yachasqañaqa jasallatañ kastilla qallupi ñawiriyta qillqariyta atinku. Chaypaqqa kastilla qalluta wawamantapacha rimaypi apaykachananku tiyan.	Los niños, cuando ya sepan leer y escribir en su propia lengua, podrán leer y escribir más fácilmente en castellano. Para eso se debe practicar la oralidad del castellano desde pequeños.
[…]	[…]
Tuku[y] kay nisqanchikrayku, jukkama tata mamakuna yachachiqkuna ima wawakunap kawsayninta qhawarispa, kunanmantapacha kay iskay qallupi yachakuyta q'imisunman kallpachasunman ima (SQ: 46).	Por todo lo dicho, debemos apoyar y fortalecer la enseñanza bilingüe desde ahora, mirando el bienestar de los niños entre todos, padres, madres y profesores.

Como se ha visto en la definición de Albó, para la función denotativa es importante el manejo gramatical del lenguaje. Por ello, en el caso de los módulos,

se pone énfasis en el aprendizaje de los sufijos del quechua, el cual empieza a partir del Q5[20]. Según varios autores[21], en una lengua de carácter aglutinante, como es el quechua, la fuerza expresiva viene dada por el lado de los sufijos, ya que en éstos se condensan las posibilidades de (re)creación lingüística. Por ejemplo, en Q5: 11 se trabaja el aprendizaje de sufijos mediante la identificación de los mismos en los textos presentados.

¿Kay raphipi ima simikunataq "-man" k'askaqwan qillqasqa kachkan? *Tarispaqa, sapa simita juk raphichapi qillqanachik.* *¿"-chu" k'askaqri, ima yuyayniyuqtaqri?* *Umancharikunachik.*	En esta página, ¿qué palabras tienen escrito el sufijo "*-man*"? Encontrándolas, escribamos cada una de ellas en una ficha. ¿Y en qué oraciones aparece el sufijo "*-chu*"? Pensemos.

Asimismo, en Q5: 17 se encuentra un ejercicio interesante para el aprendizaje gramatical: el título de la página-actividad aparece segmentado en sufijos como para que los escolares ordenen los componentes y formen las palabras que tengan sentido: "*qillqa- -na- Uma- -chik -lli- -q- -man*", esperando que el estudiante construya la expresión en la forma prevista: *Umalliqman qillqanachik* [Escribamos a la autoridad]. Hay, entonces, una búsqueda de objetividad que tiene que ver con el anhelo de semejanza con el sistema escriturario científico dominante. En este sentido, recordemos lo que planteaba Castro-Gómez con respecto a la *hybris del punto cero*: que el lenguaje de la ciencia pretende ser universal y producido "ya no desde la cotidianidad sino desde un punto cero de observación" (Castro-Gómez 2005a: 14).

En Q5: 36 encontramos un cuento que deberá ser "objetivado" o convertido en objeto de reflexión y análisis. Se hace las siguientes preguntas y se dan las siguientes instrucciones antes del cuento:

Kay qillqari, ¿arawichu, wayk'una qillqachu? ¿imataqri? Ñirinachik. *¿Imatataq sutinpi nichkan? ¿Pitaq qillqasqa?* *¿Pikunapaqtaq qillqasqa? ¿Imamantataq rimachkan?* *Ñawirinachik.*	Este texto, ¿es un cuento?, ¿es una receta?, ¿qué es? Respondamos. ¿Qué dice en el título? ¿Quién lo ha escrito? ¿Para quiénes se lo ha escrito? ¿De qué habla? Leamos.

Al final del cuento, de igual forma, se presenta una serie de preguntas e indicaciones que apuntan a la objetivación de lo "narrado":

¿Kay jawariypa sutinqa mayk'a simiyuqtaq? *¿Kay jawariy tukukunchu manachu?* *Qhawariy.*	¿Cuántas palabras tiene el título de este cuento? ¿Termina o no termina este cuento? Observa.

20 La identificación de las letras del alfabeto quechua empieza en el Q4.

21 Véase, por ejemplo, Cerrón-Palomino (1987).

¿Kay simikuna: "chaypitaq", "atuqtaq", "wurutaq" ima kikin kikin ¿k'askayniyuqtaq kanku?	Estas palabras: "*chaypitaq*", *"atuqtaq"* y *"wurutaq"*, ¿son iguales? ¿Tienen sufijos?

Por ello también se trabaja en aspectos correctivos a fin de lograr el lenguaje "racional" de la función denotativa. En Q8 se transcribe la letra de un *wayñu* sobre el "maicito" (*sarachamanta*). Luego de la letra de la canción se encuentra una serie de actividades e consignas destinadas a lograr que se reconozca el afijo *-cha* como diminutivo quechua, frente a *-itu*, *-ita* (procedentes del castellano pero muy usados en el habla cotidiana) y que se lo incorpore al habla quechua[22]:

• *Chay "-cha" k'askaq ñiriwachkasqanchikta ñirinakunachik. "-cha" k'askaqta "-itu", "-ita" k'askaqwanñataq rantinachik.* • *Watiqmanta chay simikunata ñawirispaqa ¿ima ñinayachkantaq?* • *Kay "-itu", "-ita" k'askaqkunaqa ¿ima simimantachus qhichwa simiman yaykurimurqa? ¿Imaptinchus? Tapurinkichikman.* • *Kay -cha k'askaqwan wak simikunata ñiriychik* (Q8: 9).	• Conversemos qué es lo que nos dice ese sufijo "*-cha*". Sustituyamos ahora el sufijo "*-itu*", "*-ita*" por el sufijo "*-cha*". • Leyendo nuevamente esas palabras, ¿Qué nos quiere decir? • Estos sufijos "*-itu*", "*-ita*", ¿de qué idioma se han introducido al quechua? ¿Por qué? Investiguen. • Este sufijo "*-cha*", úsenlo con otras palabras.

La intención de lograr esta función denotativa lleva a los autores de los módulos a ficcionalizar la escritura quechua de acuerdo con sus intereses. En Q6: 15 se encuentra un cartel supuestamente dirigido a la comunidad. El cartel ha sido redactado usando un quechua normalizado y alejado del que habitualmente usarían muchas comunidades quechuas. El aviso dice así:

Willachiy	**Aviso**
Parirun ayllupi kaqkuna, tukuy mink'asqa kankichik. Atipanaku pukllay ruwakunqa. Intichaw p'unchawta jisq'un phani kachkaptin, kay yachaywasi kanchanpi kanqa. ¡Ama qunqankichikchu! ¡jamuychikpuni! *Iskay ñiqipi yachaqaqkuna.*	Habitantes de la comunidad Parirun, están todos invitados. El día domingo a las 9 horas se llevará a cabo una competencia deportiva en la cancha de la escuela. ¡No se olviden!, ¡no dejen de venir! Alumnos del segundo grado.

Estos intentos de enseñanza del lenguaje denotativo están estrechamente ligados al anhelo de conseguir una pureza lingüística, aspecto al que me referiré

22 Véase, sin embargo, Q3: 41, donde se incluye la letra de una canción de Luzmila Carpio y se acepta el uso de *-itu*: "*llamk'aynincbikwan / yak**itu**nchikpis tiyanña*"; "*ch'uwa yak**itu** may kawsaypuni / mana saqra unquy kananpaq*".

más adelante. Por ahora quiero señalar que, dado el objetivo lectoescriturario y normatizador del lenguaje de los módulos que persiguen los autores de los mismos, hay una saturación de recursos que tienden a objetivar el lenguaje: hacer preguntas, identificar las partes de un texto, analizarlo, dar indicaciones para la producción "adecuada de un texto", etc. Veamos algunos ejemplos:

• *Tapuy qillqata qillqanachik* (Q4: 35).	• Escribamos un cuestionario.
• *Kay qillqakuna ¿imakunatataq ñichkankuri? Ñawirinachik* (Q6: 39).	• ¿Qué nos dicen estos textos? Leamos.
¿Imatataq qillqasunchik?	¿Qué vamos a escribir?
¿Imapaqtaq qillqasunchik?, ¿imaraykutaq?	¿Para qué vamos a escribir?, ¿por qué?
¿Pikunapaqtaq qillqasunchik?	¿Para quiénes vamos a escribir?
¿Imatataq ñisunchik? ¿imaynatataq ñisunchik?	¿Qué vamos a decir?, ¿cómo lo vamos a decir?
¿Imapitaq qillqasunchik?	¿En qué vamos a escribir?
¿Imaymana sanampawantaq qillqasunchik? ¿imaynatataq sutichasunchik? (Q5: 43).	¿Con qué clase de signos escribiremos?, ¿cómo los vamos a nombrar?

Un asunto de suma importancia es que los módulos enseñan a los niños a seguir instrucciones. Las páginas del *Qillqakamana* y del *Khipukamana* tienen permanentemente la forma *-nachik* como un imperativo incluyente de primera persona que crea la ilusión de que todos (maestro y estudiantes) están sujetos al mandato de los textos[23]:

Ayllunchikniqta purimunachik (Q1: 13)	Caminemos por nuestra comunidad.
Machulakunata tapurimunachik (Q4: 5)	Vamos a preguntar a los ancianos.
Ñawirinachik (Q5: 36)	Leamos.
Imatawanchus yachaqasqanchikta qhawarispa, rimarinachik (Kh1: 11)	Viendo qué cosas más hemos aprendido, hablemos.
Tawa papata, kimsa papata, iskay papata ima iskay isankaman rak'irinachik (Kh1: 33).	Dividamos en dos canastas cuatro papas, tres papas y dos papas.
Tatanchikta imakunatawanchus qhawarinata tapurikunachik, chaymantaqa yachaywasipi tukuywan rimarimunachik (Kh8: 30).	Preguntemos a nuestros padres con qué más podemos mirar, luego contémoslo a todos en la escuela.

En Q8: 15 también se constata muy claramente la cuestión de la consciencia metatextual. Luego de haber escrito nombres de comidas preparadas con maíz, se dice:

23 En el caso imperativo quechua, la forma *-nachik* indica una inclusión del emisor que da la orden: *rimarinachik* 'hablemos', a diferencia de *rimariychik* que indicaría la exclusión del mandato por parte del emisor: 'hablen'.

Simikunap sanampakunanta yuparispataq ñirinachik:	Contando las letras de las palabras, digamos:
Mayqin simikunachus pisi sanampayuq kanku.	Cuáles palabras tienen pocas letras.
Mayqinkunachus achkha sanampayuq.	Cuáles tienen muchas letras.
¿Imaptinchus jina?	¿Por qué ocurre ello?

Esta insistencia en el desarrollo de la consciencia metatextual también se evidencia en Q8: 8, donde se pide a los alumnos comparar dos relatos anteriores (uno de origen guaraní y otro de origen quechua) sobre el origen del maíz. Se les pide tomar en cuenta aspectos como el inicio y el final de los relatos, el tiempo gramatical de la narración, los morfemas y palabras de conexión textual, etc.

En suma, a través de la función denotativa se intenta desarrollar en el quechua las mismas funciones que tiene el castellano como un mecanismo de reivindicación lingüística; es decir, se busca superar la discriminación lingüística y fracturar el ordenamiento racial-lingüístico mediante la homologación de la lengua subalter(n) izada a la lengua dominante. A tal fin, en los módulos se presentan recetas (Q4: 11), planificaciones (Kh5: 7), juegos con sus instrucciones (Q4: 38), trabalenguas (Q4: 41), crucigramas (Q4: 45), etc.

La función connotativa

La función connotativa está mucho más presente en los textos de la serie Chaski Aru. En ellos se encuentran abundantes cuentos, adivinanzas, trabalenguas, letras de canciones, cuentos dramatizados para teatro, etc. Ofrezco algunos ejemplos tomados de la serie:

Qallu watana	**Trabalenguas**
Q'aya chawpi p'unchawta k'anka kanka kanqa (SQ: 61).	Mañana a mediodía habrá asado de gallo.
Mama	**Madre**
Mamay, kunan kay p'unchawniykipi	Madre, en este tu día
Achkha t'ikata jaywariyki	Te entrego muchas flores
Maypichus yachachikniyku	Donde nuestro profesor
Allimanta willariwarqayku	Bien nos ha comunicado
K'achachanaykupaq p'unchawniykita	Para embellecer tu día
Aswanpis sunquyku ukhumanta	También dentro de nuestro corazón
Chimpaykamuyku uqllaykuriq	Nos acercamos a abrazarte
Allin kawsanaykipaq (YQ: 55).	Para que vivas bien.
Imasmari, imasmari imachus kanman	**Adivinanza**
Rinman jamunman nitaq jayk'aq puririnmanchu.	Puede ir, puede venir pero no puede caminar.
¿Imataq kanman?	¿Qué será?
Punku (RQ: 59).	La puerta.

Takiy	**Canción**
Muyuq wayrapi muyuririspa	Dando vueltas como remolino
Ripusaq kaymanta	Me iré de acá
Sichus chinkasaq, sichus wañusaq	Tal vez me pierda, tal vez me muera
Ni rikhuwankiñachu (Kutipay)	Ya no me verás más. (Bis)
Muyuq wayrapi muyuririspa	Dando vueltas como remolino
Ripusaq kaymanta	Me iré de acá
Sichus chinkasaq, sichus wañusaq	Tal vez me pierda, tal vez me muera
Ni rikhuwankiñachu (Kutipay)	Ya no me verás más. (Bis)
Imallapaqchus pakayllamanta	Por qué razón de ocultas
Munanakurqanchik	Nos quisimos
Kunantaq jina larq'a kantupi	Para estar llorando
Waqanakunapaq (kutipay) (RQ: 36).	Al borde de una acequia, como hoy.

En los módulos también hay textos que apuntan al desarrollo de las funciones connotativas del lenguaje, pero lo curioso es que incluso en tales textos se percibe un utilitarismo metacognitivo y de tendencia denotativista. Por ejemplo, en Q3: 21-24 hay un largo cuento ilustrado sobre el cóndor y el zorro. Lo interesante es que en las instrucciones de inicio de la actividad se pregunta: "*Jayk'a kutitaq* 'kuntur, atuq' *simikuna qillqasqa kachkan?*" [¿Cuántas veces están escritas las palabras "*cóndor*" y "*zorro*"?]. Y luego: "*¿Ima simikunapiwantaq achkha kuti qillqasqa kachkan?*" [¿Qué otras palabras aparecen frecuentemente escritas?]. Algo similar ocurre en Q1: 18-19, donde se transcribe un cuento sobre el origen de la papa y donde al final del mismo se hacen preguntas sobre el contenido, el objetivo y la enseñanza que podemos extraer de él.

Un aspecto interesante, sin embargo, es el uso de metáforas en los módulos. Como mostraré luego (véase el capítulo V), la metáfora es un potente instrumento de desarrollo lingüístico usado con frecuencia por los propios hablantes no especializados en la normalización y normatización idiomáticas. Si bien es cierto que en los módulos no hay un uso abundante de metáforas por el carácter predominantemente denotativo de su lenguaje, no convendría perder de vista que algunos neologismos metalingüísticos tienen base metafórica; por ejemplo, *k'askaq*, que es el término creado para decir 'sufijo', se puede traducir literalmente como 'el que se pega o junta'.

También hay metáforas de uso más corriente, aunque, como ya dije, éstas son relativamente escasas en los módulos. Cito, con todo, un par de ejemplos:

¿Imawantaq jallp'anchikta misk'ichasunchik? (Kh1: 29).	¿Con qué fertilizaremos nuestra tierra? [lit. "la endulzaremos"]
Kay simikunata raphiykipi thallirpay (Q4: 18).	Estas palabras ponlas en el papel. [lit. "viértelas en tu hoja"]

¿Imatataq qillqasunchik*? El fin último: la lectoescrituralización alfabética*

Como ya dije en el capítulo III, uno de los objetivos lingüísticos más claros en la EIB de la Reforma es la lectoescrituralización de los niños indígenas. Presentaré brevemente el estado de la cuestión de la escrituralidad en lenguas indígenas (Garcés 2005a).

La discusión en torno a la escrituralización de las lenguas indígenas se ha visto ampliamente enriquecida en los últimos años gracias al debate entre oralidad y escrituralidad. La cuestión central es que la escrituralidad ha estado marcada por una visión esencialista que le atribuía bondades o limitaciones en sí misma. Esto es lo que Street (1984) ha llamado *modelo autónomo* de comprensión del fenómeno escriturario. Con base en criterios cognitivistas, antropologicistas y racistas solapados se atribuyó a la escritura la capacidad de desarrollar el nivel cognitivo de las personas y grupos humanos (Goody, comp. 1968; Goody 1977; Goody y Watt 1968; Olson 1994; Ong 1982 y 1992), o de transformar la estructura social de los pueblos "ágrafos" por su intervencionismo en los sistemas de vida tradicionales (Arnold y Yapita 2000; véase, además, Lindenberg 1998: 83-84).

El *modelo ideológico*, en cambio, forma parte de lo que Zavala (2002), Street (2004) y otros autores llaman *nuevos estudios de literacidad*. Aquí lo central es que se ve la escritura en el juego de interrelaciones sociales e institucionales de una determinada comunidad. Se intenta leer el fenómeno escriturario en el contexto de adquisición y producción social (Street 1984: 95-125). Se concibe la escritura "como un sistema simbólico arraigado en la práctica social y, por tanto, inevitablemente conectado con una diversidad de valores sociales" (Zavala 2002: 33). De este modo, aquí se subraya la importancia del proceso de socialización en la construcción de sentido de la escritura en quienes la usan. Se parte del principio de que la escritura está relacionada con todas las instituciones sociales a través de las cuales se realiza el proceso, sin estar restringida exclusivamente a lo educativo (Vich y Zavala 2004: 21-44).

Desde esta perspectiva, las habilidades y conceptos que acompañan la adquisición de la escritura no se deberían a las características intrínsecas de la misma, sino que son parte de las *ideologías* construidas socialmente y, por tanto, los distintos modos de significar y vivenciar la experiencia de la escritura varían según los procesos de adquisición de la misma. Estos procesos están relacionados con diferentes convenciones sociales, culturales e ideológicas en contextos específicos (Street 1984: 1-3). Al centrarse este modelo en las prácticas sociales específicas de la lectura y la escritura, se reconoce la naturaleza ideológica y cultural de la misma; de ahí la gran importancia de atender a la manera en que se construye el significado de la escrituralidad en sus usuarios. De igual forma, se pone énfasis en las superposiciones y en la interacción de las formas escriturarias antes que en las escisiones entre oralidad y escritura (Street 1984: 2-3).

El paradigma ideológico, entonces, evita una visión romántica de la oralidad que sataniza la escritura. Pero, además, como ya se insinuó, también evita la

polarización entre sociedades orales y letradas en términos de una "gran división" a la que frecuentemente han hecho referencia los partidarios de la escritura según el modelo autónomo. Casi ninguno de los pueblos y culturas del mundo se encuentra en uno de estos dos estados de manera *pura*; las llamadas culturas orales se interrelacionan, desde hace un buen tiempo, con otras culturas marcadas por la escritura y reciben la influencia de la presencia de individuos o "intermediarios" letrados (Lindenberg 1996: 178, 1998: 87; De la Piedra 2004).

El análisis de sentido de la escritura dependerá del estudio de los procesos sociales e institucionales en los que se basó la adquisición de la misma en una determinada comunidad. Es el proceso de adquisición histórica el que confiere sentido a la escritura y a la lectura tal como es percibida por los usuarios que las practican en forma particular (Street 1984: 95-96). Aquí, entonces, resulta fundamental plantearse dos tipos de preguntas: ¿cuáles son las funciones sociales desempeñadas por la escritura? Y por otro lado, ¿cuáles son las estrategias y formas discursivas adoptadas por escritores presentes en las comunidades implicadas? (Lindenberg 1998: 88).

En los módulos, sobre todo en los *Qillqakamana*, la oralidad queda subordinada a los objetivos lectoescriturarios de los mismos. Por ejemplo, en Q6: 25 se habla de los cuentos de la comunidad. Se invita a los niños recurrir a sus abuelos pidiéndoles que les cuenten "cuentos orales". Luego viene la pregunta de si esos cuentos están escritos o no y por qué. Después de esto, el módulo plantea una serie de preguntas:

Kuraq runapaq ¿imataq 'jawariy' kasqa? Tapurinachik.	¿Qué había sido el cuento para la persona mayor? Preguntemos.
Jawariqkunaqa, ¿imapaqtaq jawarinku? ¿mayk'aqtaq jawarinku?	Los cuentos, ¿para qué se cuentan?, ¿cuándo se cuentan?

Luego se les pide buscar en el diccionario la palabra "*jawariy*", y comparar la definición con lo que dice el anciano. Por último, se les pide escribir esta diferencia aprendida.

Como se ve, con este tipo de actividades se pretende que el alumno sea consciente de la narración oral y que busque su sentido en términos escriturarios explícitos: debe explicar qué es un cuento, para qué sirve, cuándo se emite. La actividad termina con la escrituralización del sentido del cuento. Sin embargo, en el mismo ejercicio, cabe destacar el interés de los autores de los módulos por posicionar el quechua frente a un espacio de producción como es la radio. El Q6 contiene dos unidades dedicadas a la radio, y todo el módulo tiene como telón de fondo la temática de los medios de comunicación. Esta particularidad, respecto a la orientación lectoescrituraria que he ido mostrando, responde al afán de refuncionalización del quechua en los contextos comunicativos contemporáneos. Como mostraré luego, incluso la producción discursiva en este ámbito comunicacional está mediada por la escritura.

El desarrollo de la escrituralidad quechua

Como he dicho en otro lugar (Garcés 2005a), las políticas de intervención lingüística tienen como objetivo primario la escrituralización alfabética de las lenguas dominadas. El caso del quechua no es una excepción. En los materiales de la Reforma, sin embargo, se encuentran también espacios para la idea de una defensa lingüística que no está necesariamente basada en la escrituralidad. Por ejemplo, en YQ: 80 vemos la foto de un hombre cuya boca está sellada por una especie de cinta autoadhesiva en forma de cruz. En el encabezamiento de la foto dice: "*Qhapariy*" [Grita], y sobre los adhesivos se lee: "*Qhichwa galluykupi*[24] *mana rimariqta saqiway kuchu*" [No nos dejan hablar nuestra lengua quechua].

Lo mismo se puede decir de Q6: 2-17, donde, como ya dije, toda la unidad está dedicada al tema de la radio[25] y se busca que los niños elaboren programas para este medio. Como en otros casos, sin embargo, no deja de ser curioso el hecho de que incluso esta actividad esté mediada por un objetivo lectoescriturario.

Wasiykichikpi, ¿ima willachiykunatataq uyarinchik? Tapurinachik.	¿Qué noticieros se escuchan en nuestros hogares? Preguntemos.
Yachachiqninchiktapis ima willachiytachus uyarin, tapurinallataq.	Preguntemos también qué noticieros escuchan nuestros maestros.
Wayra siminiqta uyarinankupaqqa sapa jukninchik willachiyta qillqanachik.	Escribamos las noticias, cada uno de nosotros, para que sean escuchadas por radio.
Aylunchikpi willachiykunata pallamuspapis qillqanallataq (Q6: 15)[26].	Escribamos también las noticias que recojamos en nuestra comunidad.

Por otro lado, es comprensible el empeño por escrituralizar la lengua debido a su vinculación con la historia de dominación racializada que se estructuró desde el inicio de la Colonia (véase el capítulo I). En efecto, el afán de escrituralizar la lengua está estrechamente relacionado con el esfuerzo de superación de una situación de opresión lingüística que minusvalora diglósicamente las lenguas indígenas por no reunir todas las funciones de las lenguas de prestigio de la modernidad colonial (Garcés 2005a).

En tal sentido, el trabajo de los talleres que dieron lugar a la serie Chaski Aru sería un insumo de gran importancia para la defensa de la lengua. Concretamente, en SQ: 60 tenemos la letra de una canción que ilustra este extremo. La letra de dicha canción habla por sí misma de cómo el taller ayuda a los maestros a fortalecer y defender el quechua frente a su situación de discriminación:

---

24 *galluykupi*: aunque en el alfabeto quechua no existe el fonema /g/, en los pasajes citados en esta sección transcribimos los textos tal como aparecen, precisamente para mostrar los "errores" ortográficos tan frecuentes en *Conosur*, pero que tampoco están completamente ausentes de los materiales de la Reforma.

25 Una parte de la tercera unidad del *Khipukamana* 7 (Kh7: 36-38) también está dedicada al uso de la radio.

26 Acerca de prácticas de uso de la escritura en sentido esquemático por parte de radialistas quechuas, véase el estudio de Guzmán (2006).

Mink'a qutu	**Grupo Mink'a**
*Mink'a kutumanta [*sic*] kayku*	Somos el grupo Mink'a,
sumaq llamk'ariyku	trabajamos bien,
jatun yachaywasipiqa	en la Escuela Normal
tukuy kusikuyku	todos nos alegramos.
Qhichwa rimayninchiktaqa	A nuestra lengua quechua
sumaq kallpachanchik,	hay que fortalecerla bien,
Felisap yanapayninwan	con la ayuda de Felisa
ñawpaqman thatkisun	caminaremos adelante,
Jusilup yanapayninwan	con la ayuda de Joselo
ñawpaqman thatkisun.	caminaremos adelante.

Lo cierto es que tanto los módulos como la serie Chaski Aru apuntan definitivamente al desarrollo de la escrituralización quechua. En el caso de los módulos se evidencia una explícita y total voluntad de funcionar como herramienta escrituralizadora de los niños que los usan. Todos los módulos *Qillqakamana* y *Khipukamana* apuntan a desarrollar la escrituralidad en el niño (que aprenda a leer y escribir y que aprenda las operaciones aritméticas); además, hay una clara opción por la divulgación, socialización y exposición de dicha escrituralización en el contexto del niño. Esto se puede constatar en distintos pasajes de los módulos, pero específicamente en el Q2, donde se preparan exposiciones de todo lo realizado a lo largo del módulo.

Luego, hasta el Q3 la escrituralización va unida a la producción de objetos de barro y de dibujos. Arnold y Yapita (2000) comentan críticamente estas actividades de la modelación en barro y del dibujo como un esfuerzo de la Reforma por llevar a los niños —aimaras en este caso— a "escribir el mundo en el papel". Según estos autores:

> Para lograr esta meta, las prácticas textuales andinas de "modelar las cosas con barro" son incorporadas como etapas previas a una secuencia evolutiva cuya cima es la escritura; de este modo, son arrancadas de su contexto andino y puestas al servicio de la escritura. En una secuencia de acciones previas a la escritura, los niños pequeños que todavía no manejan el lápiz deben aprender a "modelar" las cosas en barro (o plastilina), sean éstas los miembros de su propia familia, sus animales o compañeros de curso. […] en su nuevo significado, estos actos andinos creativos son prestados al servicio de la lecto-escritura. […] Como segundo paso, los niños aprenden a "dibujar" las mismas cosas que ellos modelaron en las primeras unidades (Arnold y Yapita 2000: 107).

A partir del Q4 se empieza el proceso explícito de enseñanza y aprendizaje de la escritura alfabética; así, en Q4: 13 se pide a los niños que se escojan algunas palabras de unas adivinanzas del módulo y que las escriban, fijándose con qué letras hay que hacerlo; luego, deben pintar las letras con todo tipo de colores. Igualmente, a partir de este módulo se presentan actividades con listas de palabras, reconocimiento de grafemas, identificación de características comunes de palabras, sufijos, letras, etc. Por ejemplo, en el Q5: 19 se propone un ejercicio

de añadir palabras para completar las frases, con el fin de "aprender" estructuras lingüísticas.

Pichana kaptinqa, pichanachik.	Si hay que barrer, barramos.
Chikllana ....., chikllanachik.	..... escoger, escojamos.
K'uchunchana ....., k'uchunchanachik.	..... arrinconar, arrinconemos.

Para desarrollar la escrituralidad quechua será importante el aprendizaje gramatical de la lengua, asunto ya señalado a propósito de la función denotativa que cumplen los módulos. Para el caso que estoy presentando, insistiré en un ejemplo más que nos puede dar una idea de la manera en que se trabaja este aprendizaje gramatical en el *Qillqakamana*. En Q4: 18 se pide a los alumnos completar oraciones incompletas escribiendo en los espacios punteados palabras usadas previamente. El ejercicio se presenta de la siguiente manera:

…….. *sqa papa*
…….. *sqa sara*

Se espera que las frases en cuestión sean completadas de la siguiente manera: *ismusqa papa*, *khurusqa sara*. Luego, se dice:

Kay simikuna ¿imapitaq rikch'akunku? "-sqa" k'askaqqa, ¿ima simikunamantaq k'askakun? Chay simikunata juk sinrupi qillqanachik".	Estas palabras, ¿en qué se parecen? El sufijo "*-sqa*", ¿a qué palabras se adhiere? Escribamos esas palabras en una línea.

Revisando los distintos números de SQ, RQ y YQ, queda claro que el quechua, según la Reforma, se fortalece mediante al menos tres mecanismos: i) desarrollo lingüístico a través de la creación de nuevos términos y estilos lingüísticos, ii) recuperación de términos precoloniales y iii) refonologización de términos provenientes del castellano para nominar realidades que no formaban parte del mundo andino. Desarrollaré a continuación cada uno de estos puntos.

A lo largo de los módulos se acuña nuevas palabras, se amplía significados, se busca mecanismos descriptivos de conceptos[27], etc. Los vocabularios (*Yuyarinapaq simikuna*) que se encuentran al final de cada módulo[28] dan cuenta, en muchos casos, de esta innovación léxica que a menudo también contempla términos del lenguaje abstracto occidental pero elaborados en quechua. Cito, por ahora de manera indicativa, algunos de estos casos tomados del Q4: 50:

---

27 En Montalvo y Ramírez (1996) se puede encontrar una importante base de creación terminológica en referencia a distintos campos semánticos escolares.

28 Los *Yuyarinapaq simikuna* se pueden encontrar en: Q1: 44; Q2: 50; Q3: 50; Q4: 50; Q5: 50; Q6: 50; Q7: 50; Q8: 50; Kh1: 50; Kh2: 50; Kh3: 48; Kh4: 50; Kh5: 51; Kh6: 50; Kh7: 51; Kh8: 51.

Término	Definición	Traducción literal
Sufijo: *K'askaq*	*Simip saphinman k'aqkakuq kaq yuyay*	La idea que se pega a la raíz de una palabra
Antónimo: *Awqasimi*	*Yuyayta karunchaq kaq simi*	Palabra que se aleja de una idea
Verso: *Rimaylli*	*Arawipaq sapa wachun*	Cada surco de un poema
Verbo: *Rimachi*[29]	*Imatapis ruwachikuq simi*	Palabra que hace hacer cualquier cosa

Asimismo, y siempre de manera ilustrativa, es interesante ver cómo se ha creado todo un paquete terminológico para el fútbol, que aparece frecuentemente como *papawki* (véase RQ: 30), pero también como *ch'ila papawki*, *papawki jayt'ay* y *papawki jayt'ana pukllay* (SQ: 31). Y con la misma base productiva, *papawki chuqay* para el básquetbol[30].

Lo propio puede decirse de la adaptación de un vocabulario específico para la temática del desarrollo y el aprendizaje del niño: *wiñaynin*: crecimiento; *wiñay*: crecer; *wiñay puquy*: desarrollo; *musyay*: sensación, percepción; *musyakuyuymit'a*: periodo sensorio motriz; *kaynin*: características; *yachaymask'ay*: investigar (Y: 132).

En cuanto a la ampliación de nuevos usos y estilos lingüísticos, en la serie Chaski Aru se puede encontrar distintas formas de lograr este objetivo. Por ejemplo, en SQ: 44 hay dos noticias deportivas (una de ellas sobre *El Diablo* Etcheverry jugando fútbol en Estados Unidos); en RQ: 16 se dedica una página completa a juegos de ingenio relacionados con palabras quechuas, cinco juegos de creación de palabras que siguen la lógica de los juegos de periódicos o revistas en castellano; en RQ: 28 existe una sopa de letras con los dibujos de siete animales distintos que deben ser ubicados en la sopa de letras; en RQ: 47 hay una página destinada a publicidad de diferentes productos y servicios: de Radio Chiwalaki, de cerveza Taquiña, de una cooperativa de ahorros, de venta de ropa, de leche de vaca y de una feria comunitaria; en RQ: 14 hay cinco avisos de fiestas o acontecimientos sociales: una boda, un bautizo, el aniversario de una escuela, una fiesta juvenil y un saludo de cumpleaños a una quinceañera; también hay dos avisos necrológicos.

Todos estos ejemplos muestran los nuevos usos escriturarios propuestos para el quechua; sin embargo, nuevamente, el criterio es establecer dichos usos mediante la equiparación con la lengua de prestigio y de contacto: el castellano. A ello hay que añadir el hecho de que los ejercicios realizados por los docentes que han

29 Otros esfuerzos del ámbito metalingüístico quechua, en quechua, pueden consultarse en Cotacachi (1994) y AAVV (1996) para la variante ecuatoriana, y en Quiroz (1998) para la variante boliviana.

30 El término *papawki* provendría de una lengua maya y habría sido adoptado por especialistas que trabajaban en la creación de neologismos quechuas, con el objetivo de dejar de lado el uso del anglicismo *football* castellanizado como *fútbol* (Lionel Cardona, comunicación personal, 19-05-07).

elaborado los textos de la serie son, desde ya, ficcionales; es decir, trabajan sobre las posibilidades hipotéticas del quechua en un contexto no diglósico. Se ejercitan en lo que sería escribir un periódico en quechua, pero de hecho esta práctica no trasciende los límites de su verdadera naturaleza: un ejercicio ficcional. Éste es un aspecto importante de cara a la experiencia concreta del periódico *Conosur* que examinaremos en el siguiente capítulo (véase el capítulo V).

Asimismo, los módulos y los textos de la serie Chaski Aru están marcados por acciones de recuperación de terminología precolonial y colonial. El caso más significativo es la recuperación de nombres personales de origen quechua: Sisa, Waskar, Wayra, Wara, Inti; días de la semana: *Intichaw*, *Killachaw*, *Atichaw*, *Quyllurchaw*, *Illapachaw*, *Ch'askachaw*, *K'uychichaw*; estaciones del año: *Chirawpacha*, *Pawqarpacha*, *Puquypacha*, *Jawkapacha*; topónimos: *Qullasuyu* (Bolivia), *Chukiyawu* (La Paz), *Chuqichaka* (Sucre), *P'utuqsi* (Potosí), *Quchapampa* (Cochabamba) o *Ururu* (Oruro). También se recupera el uso de vocablos como *khipu* (Kh5: 24) para 'nudo' y *khipuy* para 'anudar'.

Un caso interesante es el uso de *rimay*. En Q3: 50 se lo define como '*juk junt'asqa yuyayta ñiq*'; es decir, muy cercano al concepto de 'oración' en la terminología gramatical: 'lo que dice una idea completa'. A lo largo de los textos, *rimay* aparece permanentemente con el significado de 'decir', 'hablar'. En el quechua boliviano actual, la forma de uso más frecuente para referirse a 'hablar' es '*parlay*', mientras que '*rimay*' se usa para 'reñir' o 'reprender'. En los módulos de la Reforma se usa insistentemente la forma *rimay* (véase Q2: 28). Aquí estamos ante un asunto delicado, ya que la Reforma ha optado por el criterio purista histórico. Desde esta perspectiva, el quechua habría tenido tres significados para *rimay*: 'hablar', 'reñir' y 'solicitar *servicios* femeninos' (véase González Holguín 1608). Para expresar la connotación de 'reñir' se añadía, preferentemente, el sufijo *-rku* a la raíz *rima-*. Sin embargo, este sufijo ha reducido su frecuencia dentro del quechua boliviano. Al reducirse el uso de *-rku*, se echa mano del castellanismo *parlay*. Lo curioso es que desaparece *parlay* del castellano pero se mantiene en el quechua a fin de hacer funcionar la diferencia semántica. Lo que hace el quechua de la Reforma es anular la distinción, provocando confusiones, por decir lo menos, entre los lectores de los módulos.

Ocurre lo mismo con el término *qillqa* (texto, escrito, letra), que en los módulos se usa para designar una amplia variedad de objetos relacionados con el campo semántico de la escritura: *qillqana p'anqa* (cuaderno), *pukllana qillqa* (texto recreativo), *tapuy qillqa* (cuestionario), *wayk'una qillqa* (receta), *chaski qillqa* (carta), *kawsay qillqa* (biografía), *llimp'i qillqana* (lápiz de color), *mañakuy qillqa* (solicitud), *pirqaqillqana* (pizarrón), *tantanakuy qillqa* (acta de reunión), *wachu qillqa* (verso).

Arnold y Yapita (2000: 119-121) critican la extensión de los conceptos antiguos del quechua y del aimara en los materiales de la Reforma en referencia al mundo lectoescriturario occidental moderno. Desde esta perspectiva, libro, escritura, copiar, saber, leer, etc., serían parte de una "traducción burocrática"; es decir, una traducción que ignora las estructuras específicas de una lengua en favor de una manera de presentación que sigue las normas de otra cultura, en este caso,

del castellano. De ahí que al recurrir a la etimología de *qillqa* (González Holguín 1608, Bertonio 1612), uno encontraría una amplia gama de significados, incluyendo 'dibujar', 'pintar', 'rasguñar', etc.

Con respecto a la refonologización de términos del castellano, los primeros módulos de la RE están escritos en un quechua "puro", tanto desde el aparato lexical empleado como desde la construcción sintáctica. En los módulos posteriores, los autores se han visto en la necesidad de recurrir al léxico castellano para designar aspectos de la realidad que históricamente no formaban parte del mundo andino. Uno de los campos semánticos más afectados por esta deslexicalización es el de los alimentos (véase Q7: 6-7, 12-13, 21; Kh1: 9; Kh4: 12).

Arus 'arroz'
Arwijas 'arvejas'
Asiyti 'aceite'
Awina 'avena'
Jawas 'habas'
Kaña 'caña'[31]
Kisu 'queso'
Kuminu 'comino'
Laranja 'naranja'
Latanu 'plátano'
Lichuwa 'lechuga'
Piruyus 'fideo macarrón'
Ranu 'grano'
Riwu 'trigo'
Sanawriya 'zanahoria'
Sartina 'sardina'
Siwara 'cebada'
Siwulla 'cebolla'
Tumati 'tomate'
Yuka 'yuca'

De manera similar, se constata la refonologización para el caso de algunos animales: *uru* o *uritu* para 'loro' (Q3: 24) y *wuru* para 'burru' (Q4: 38-39). También ocurre lo mismo para términos relacionados con el ámbito rural; así, en Kh2: 39 y 44 se encuentra *kañawika* para referirse a 'caña hueca'; en Q4: 42, *iwukaliphu* para 'eucalipto'; y en Kh7:41 se utiliza *kampu* para referirse a 'campo'. Por último, la labor refonologizadora es perceptible en la nominación de aspectos relacionados con la tecnología "moderna", sus productos y oficios: *phutu* 'foto' (Q3: 18-19); *aphichi* 'afiche' (Q7: 43); *itikita* 'etiqueta' (Q8: 35); *juspuru* 'fósforo' (Kh 5: 51); *tika* y *tija* 'teja' (Kh5: 9 y 14); *kalamina* 'calamina' (Kh5: 14); *wutilla* 'botella' (Kh7: 51); *lata* 'tarro' (Q3: 40); e, *imphirmira* 'enfermera' (Q7: 27).

Este proceso de refonologización también se encuentra en los Chaski Aru; así, en RQ: 39 hay un artículo informativo en el que aparecen una serie de sustantivos que se escriben guardando una relación muy cercana con la pronunciación quechua: *kisu* 'queso', *wiskuchu* 'bizcocho', *ruskiti* 'rosquete', *lurasnu* 'durazno', *uwas* 'uvas', *wilada* 'velada', *sirpintina* 'serpentina', *mistura* 'mixtura'.

Pero la refonologización se percibe además en aspectos no tocados por los módulos; por ejemplo, se aplica a nombres de personas, de equipos de fútbol y topónimos (véase RQ: 14; SQ: 31, 59, 65 y 72).

Alwina 'Albina'
Asunsiyun 'Asunción'
Ichiwiri 'Etcheverry'
Jusi 'José'
Kusuvu 'Kosovo'
Mariya 'María'
Ransiska 'Francisca'
Rasil 'Brasil'
Runaltu 'Ronaldo'
Ryal Putusi 'Real Potosí'
Tiwjilu 'Teófilo'
Ukuriña 'Ucureña'
Wiliwar 'Bolívar'
Wistirman 'Wilstermann'
Yuwislawiya 'Yugoslavia'

[31] Este es un caso interesante, ya que en quechua existen términos como *wiru*, *tuquru* y *k'urku* para caña; sin embargo, en los módulos se prefiere el castellanismo (Centro Cultural JAYMA 1997).

En todo caso, lo que queda claro es que en los módulos hay una concepción-representación de la escritura como aquello que sirve para no olvidar lo que pensamos o sabemos. Por ejemplo, en Q1: 3, leemos lo siguiente:

Tukuy ima ruwayta munasqanchikta yachachiqwan qillqachinachik. Yuyarinanchikpaqqa chay raphita pirqapi k'askachinachik.	Todo lo que queremos hacer lo escribiremos con el profesor. Para acordarnos, pegaremos esa hoja en la pared.

En Q3: 35 se encuentra algo similar:

Ajina kaptinqa mana qunqanapaq tukuy imata qillqanachik.	Siendo así, para no olvidarnos de todo esto, debemos escribirlo.

Y en Kh3: 6 se dice:

Sapa jukninchik chakra wakichiy ruk'awikunata siq'irispa k'utunachik. ¿Machkha ruk'awikunataq sapa jukpata kapuwanchik? Mana qunqanapaqqa yupayninta qillqarinachik.	Cada uno de nosotros recortaremos el dibujo de las herramientas para el preparado de la tierra. ¿Cuántas herramientas tenemos cada uno? Para no olvidarnos, escribamos la cantidad.

Junto a ésta se encuentra también la idea de que la escritura sirve para guardar y cuidar lo conocido, en referencia a las cantidades y nombres de las herramientas que han dibujado y hecho los niños con anterioridad:

Jallch'ana raphipitaq sutintawan yupaynintawan qillqarispa jallch'anchik (Kh 3: 7).	En la hoja de registros escribamos [lit. guardemos escribiendo] los nombres y las cantidades.

Asimismo, está presente la concepción-representación de la escritura como mecanismo para exponer el conocimiento: en Q3: 38 se plantea una serie de preguntas referentes al riego, y al final se dice:

Rikuchinapaq kay yachaykunatapis qillqarinallapuni.	Definitivamente, se deben escribir estos conocimientos para mostrarlos.

Volviendo a los tres mecanismos de desarrollo escriturario (creación, recuperación y refonologización), Arnold y Yapita (2000: 108) afirman que siempre existieron en el mundo andino luego de la Conquista. Lo curioso es que sobre la refonologización (o refonemización, como ellos la llaman), "los propios hablantes no reaccionan en contra, porque esta técnica ya es de uso diario" (*ibíd.*). Y, sin embargo, los autores de los módulos habrían recurrido a un "purismo tajante" mediante la invención terminológica,

> … sin tomar en cuenta el habla diaria de los usuarios y sin hacer las pruebas necesarias en la comunidad lingüística de aplicación. Es más, por la evidente carencia lexical, se ha intentado un "rescate" de términos de los vocabularios coloniales, sin mayor investigación de su aplicabilidad o de la existencia de vocablos adecuados en el uso actual. El resultado es un aymara arcaico, curiosamente libre de la contaminación de los últimos 500 años (Arnold y Yapita 2000: 108, 116).

Como hemos visto, los módulos de la Reforma y los textos de la serie Chaski Aru implementan diversas estrategias para lograr el desarrollo escriturario del quechua como un mecanismo de reivindicación de su condición de lengua oprimida. Estas estrategias privilegian distintas formas de defensa y desarrollo de la lengua en el marco de las posibilidades que les brindan las finalidades de los textos en cuestión.

¿Imapaqtaq kay qillqasqari?: El desarrollo de la consciencia metalingüística y metatextual

Como ya adelanté, gran parte de los módulos están dedicados al desarrollo de la consciencia metalingüística y metatextual. Esto es evidente en el Q8, que está íntegramente diseñado en función del desarrollo idiomático escriturario y la consciencia metalingüística. Se enfatiza el trabajo de reconocimiento de grafías, morfemas, etc., y si antes había una suerte de "disimulo" en el manejo del conocimiento propio, aquí se ve claramente que éste tiene como finalidad servir de base para la aprehensión escrituraria.

Las estrategias de desarrollo de la consciencia metalingüística y metatextual son diversas. En algunos casos se apunta al reconocimiento de grafías y fonemas, como en Q4: 41, donde se presenta un trabalenguas para trabajar la distinción entre los fonemas */qh/* y */q'/*. Se pide realizar varias actividades con estas dos letras-sonidos a las que se llama "*phukuq sanampa*" [lit. 'letra que sopla'] y "*t'uqyaq sanampa*" [lit. 'letra que explota'], respectivamente. Igual objetivo persigue la actividad que se encuentra en Q8: 14, a través de un juego en el que se les asigna números a las letras. Luego se pide a los niños que lean las letras y se les pregunta cuáles son *explosivas* (*t'uqyaqjina*) y cuáles *aspiradas* (*phukuqjina*). En otros casos, las actividades persiguen que el estudiante distinga los sufijos de la lengua; así, en Q6: 12-13 se pide encontrar sufijos en un texto y luego hacer un "tejido" de palabras.

Sin embargo, como ya adelanté, el trabajo de desarrollo metatextual es especialmente intenso en los módulos. Por ejemplo, en varios pasajes del Q1, luego de la presentación de una determinada actividad pedida por el texto, encontramos preguntas como las siguientes:

¿Imataq qillqasqa kachkanmanri? ¿Imapaqtaq kanmanri? ¿Imatataq nichkanmanri? (Q1: 10).	¿Qué será lo que está escrito? ¿Para qué será? ¿Qué estará diciendo?

¿Imataq kay qillqasqari? ¿Imapaqtaq kanmanri? ¿Imamantataq qillqasqa kachkanri? (Q1: 19).	¿Qué será este texto? ¿Para qué será? ¿Sobre qué asunto tratará?
¿Imapaqtaq kay qillqasqari? ¿Imatataq ñichkanmanri? (Q1: 26).	¿Para qué sirve este texto? ¿Qué estará diciendo?

Como se puede colegir, con estas preguntas los autores del módulo están buscando crear una consciencia metatextual; es decir, que el estudiante no sólo aprenda a leer y escribir, sino a adquirir una consciencia textual, reconociendo diversos tipos de textos, su utilidad, lo que dicen, lo que buscan, etc. Asimismo, plantean ejercicios como definir palabras a partir de los vocabularios que se encuentran al final de cada módulo. Es el caso de Q7: 18-19, donde se espera que los niños definan *papa* y *uqa*.

El quechua "puro" de la RE y la relación quechua-castellano

Como se habrá podido apreciar, el quechua de los módulos apuesta por la pureza lingüística acompañada de una actitud de tolerancia mínima hacia el uso del castellano. En los módulos posteriores, los castellanismos son cada vez más frecuentes a causa del lenguaje técnico que se va introduciendo. Sin embargo, los castellanismos ya empiezan a aparecer desde el Q1. En Q1: 26 hay un juego sobre vestir a un muñeco y ahí se recurre a términos como *chumpa* o *pantalu*, palabras que están resaltadas en negrita como enfatizando que se trata de préstamos del castellano.

Como ya se adelantó, los préstamos del castellano se refonologizan, tanto en los módulos de la RE como en la serie Chaski Aru. En el primer caso, se trata de un procedimiento normal en el desempeño oral de los hablantes y no parece ser un problema para ellos. En los textos de la Reforma, en cambio, funcionan como un "mal menor" al que es preciso recurrir a falta de otra alternativa.

Es importante resaltar que la pureza lingüística también se trabaja en los ámbitos extralingüísticos: toda la representación de lo indígena responde a un criterio de pureza, como se puede ver en la vestimenta de las ilustraciones, en el tipo de quechua en el que se escribe, en los esfuerzos por tratar sobre los elementos "propios" de la comunidad y los conocimientos previos de los niños, etc. Esto es sumamente interesante, tratándose de módulos que representan el tronco común curricular de la Reforma, que, como ya dije, pretende ser intercultural e incluir los conocimientos y destrezas que todos los bolivianos y bolivianas deben manejar. Sin embargo, por ello mismo, están lejos de expresar realidades referidas, por ejemplo, a espacios intersticiales o a identidades de frontera (Anzaldúa 1987, Bhabha 2002, Walsh 2001b), que permitan comprender el espectro de las interrelaciones culturales como algo "fluido, movible y dialéctico", además de "ambivalente, contradictorio y conflictivo" (Walsh *op. cit.*: 8). En este sentido, los

módulos de la RE apuntan más bien a una perspectiva multiculturalista en la que la diversidad se expresa de manera más radical, enfatizando en los separatismos y etnocentrismos (*ibíd.*).

En los *qillqakamana* no caben, por ejemplo, ni el habla ni la vestimenta de los quechuas cochabambinos, sumamente "contaminados" con lo occidental. Una muestra de lo dicho sobre la representación gráfica se puede encontrar en Q4: 40, donde se muestra un dibujo de una feria en correspondencia con el título de la actividad (*Qhatuman rinachik* [Vamos a la feria]). Todos los concurrentes a la feria son indígenas; no hay un solo comerciante "externo"; es como si se tratara de un mundo indígena cerrado (véase la figura 4.1).

A lo largo de esta sección he tratado de mostrar cómo se presenta y representa el quechua en los textos de la Reforma Educativa. En el apartado siguiente me centraré en el ámbito epistémico, en los mecanismos de uso y representación del conocimiento quechua dentro de los mismos textos.

El conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa

Conocimiento quechua y constructivismo

La Reforma Educativa boliviana no ha enunciado oficialmente una opción explícita por el constructivismo. Sin embargo, en varios pasajes del aparato legal se puede percibir señales inequívocas de esta opción tan implícita como real. Entre los objetivos y políticas de la estructura de organización curricular, la Ley 1565 menciona: "Estructurar y desarrollar una concepción educativa basada en la investigación, la creatividad, la pregunta, el trato horizontal, la esperanza y la *construcción del conocimiento*, en base a los métodos más actualizados de aprendizaje" (art. 8)[32]. Asimismo, en cuanto a los objetivos de la educación primaria y secundaria, respectivamente, el D. S. 23.950 propone:

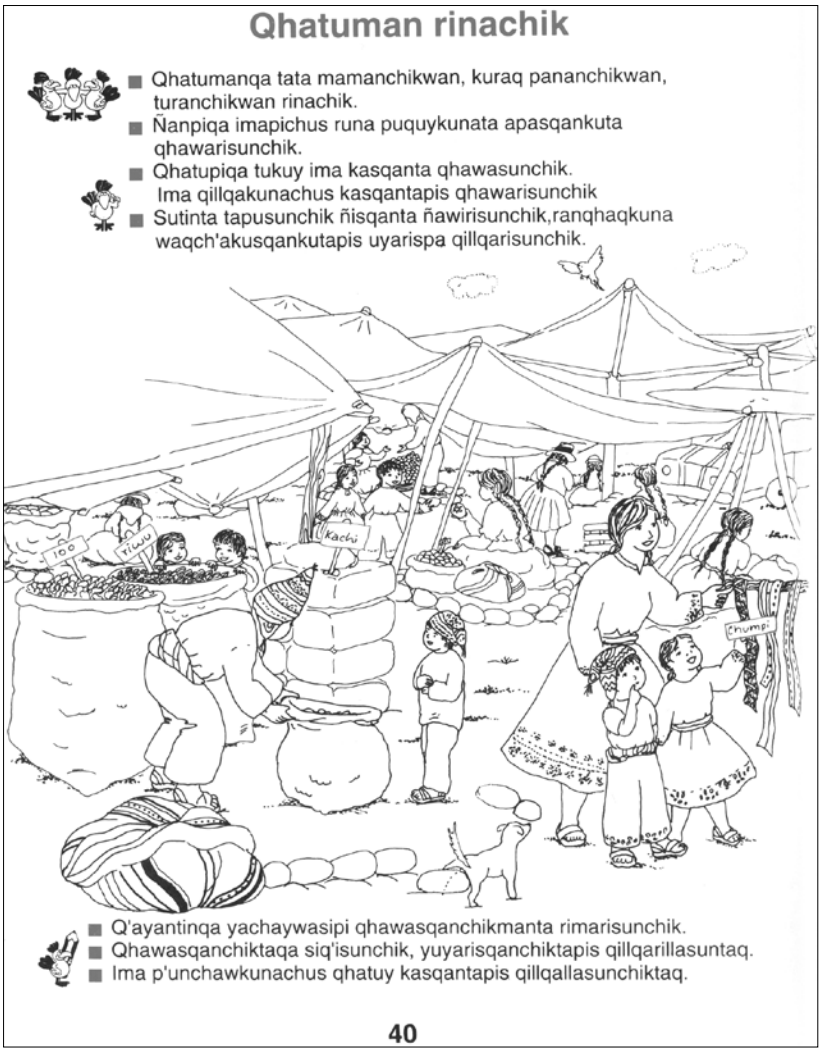
> Desarrollar en los educandos la actitud y el pensamiento científicos, la práctica investigativa y un permanente espíritu crítico y reflexivo que permitan la *construcción permanente del conocimiento* (art. 30, inc. 5).
>
> Desarrollar la *construcción permanente del conocimiento*, la actitud científica y tecnológica, la práctica investigativa, la capacidad creativa, el espíritu crítico y reflexivo y la adquisición de competencias que posibiliten la resolución de problemas, y la aplicación crítica y reflexiva de nuevos productos científico-tecnológicos que contribuyan a mejorar la calidad de vida (art. 40, inc. 4)[33].

---

32 Énfasis mío.

33 Énfasis míos.

Figura 4.1
Representación gráfica de una feria en el texto *Qillqakamana*



Aunque en la normativa de la RE sólo encontremos indicios de esta opción por el constructivismo, podemos afirmar razonablemente que todo el horizonte técnico-pedagógico y curricular está marcado por esta concepción. El constructivismo es una de las corrientes psicopedagógicas de mayor aceptación en las reformas educativas implementadas en Abya Yala en años recientes. En buena parte, su aceptación viene dada por la crítica que plantea contra el conductismo skinneriano que, llevado hasta sus últimas consecuencias, desconocería las capacidades de opción y decisión libre de los individuos (véase Gros 2001).

No hay un modelo constructivista único, aunque las tendencias más ampliamente citadas de esta corriente psicopedagógica son dos: el constructivismo genético de Piaget y el constructivismo social de Vigotsky. Consideradas complementarias por muchos autores, ambas tendencias ofrecen perspectivas diferentes sobre la concepción del aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Así, mientras que para Piaget las etapas de desarrollo cognitivo son parte del programa inmanente de aprendizaje del niño, para Vigotsky hay un proceso de afuera hacia adentro que configura la interacción cognitiva con el contexto sociocultural (Vila 2001). Dada la importancia que el último autor atribuye al medio sociocultural como elemento fundamental en la construcción de los aprendizajes, el constructivismo vigotskiano es el más adoptado por programas educativos dedicados a poblaciones culturalmente diferenciadas, léase poblaciones indígenas.

El núcleo del constructivismo social de Vigotsky es la idea de partir del conocimiento del niño como condición básica de aprendizajes realmente significativos y en conexión con la *zona de desarrollo próximo*, concepto de suma importancia dentro del aparato teórico vigotskiano (Sepúlveda 1996). Dicho en otras palabras, la posibilidad de un conocimiento pertinente y significativo se da en tanto éste parta del mundo de vida sociocultural del niño y en cuanto permita la ampliación de sus referentes a partir del campo de sus potencialidades cognitivas con la ayuda de un experto. En esta dinámica, los "errores" son parte del proceso de aprendizaje antes que una traba para el mismo.

La Reforma contrató a varios expertos provenientes de Chile, España y Francia para que el equipo encargado de elaborar los módulos tuviera una primera fase de formación en dicho enfoque. Como dice un miembro de ese equipo: "Uno de los marcos que teníamos ahí ya a nivel técnico-pedagógico era que se debía cambiar este proceso de la educación a través de un enfoque constructivista" (A. Pari, diálogo). Al parecer, durante esta primera etapa, que duró unos dos o tres años, se aceptó prácticamente todo lo que proponían los "expertos", pues los técnicos indígenas originarios del equipo que dio el primer impulso a la RE vieron en el constructivismo una serie de ventajas en consonancia con su concepción educativa indígena. Aspectos como la noción de lectura (no se lee sólo las letras sino el contexto), el aprendizaje bilingüe y significativo, el aprendizaje grupal de interpares, etc. (A. Pari, diálogo), representarían una "coincidencia" teórica y conceptual entre las propuestas del constructivismo y las búsquedas reivindicativas epistémicas de los técnicos indígenas originarios involucrados en la RE. Apuestan, entonces, por el beneficio pedagógico que se obtendría de la EIB a partir de dicho enfoque constructivista: "Esa primera etapa para mí mismo fue una cosa muy clara de que aquí había una cuestión pedagógica de mejorar la educación —ése era el propósito—, y que la EIB podía mejorar la educación en el caso de los pueblos indígenas mediante el uso de la lengua materna y otras cosas más" (A. Pari, diálogo).

No puedo detenerme aquí en el análisis de las implicaciones de un enfoque psicologicista en la educación y la pedagogía. Sin embargo, tampoco puedo dejar de mencionar la crítica de Tomaz Tadeu da Silva (1999), quien plantea, desde la separación disciplinaria, la distinción entre las funciones de la pedagogía y la

psicología, ubicando el constructivismo dentro de esta última y criticándolo como mecanismo de control del individuo. Este autor muestra cómo la influencia de la psicología en la pedagogía implica una despolitización de la educación. Y es que la psicología trabaja sobre un esquema de individualización que se puede resumir en la frase *conocer para controlar*. La pedagogía, en cambio, tendría que atender al papel de la educación y la escolarización en los complejos contextos sociales, económicos y políticos de las sociedades contemporáneas. Según Tadeu da Silva, el constructivismo, como parte de la psicología educativa, no tiene nada que aportar a la teoría del currículo, ya que ésta se interesa por cuestiones como ¿qué enseñar?, ¿para qué y por qué enseñar?, antes que ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprender? o ¿cómo se debe aprender? La pedagogía trabajaría, en tal sentido, sobre implicaciones éticas, filosóficas y políticas, y no sobre técnicas del individuo, como ocurre con la psicología.

En el caso de los módulos de la RE, los postulados centrales del constructivismo social se expresan a través de determinados mecanismos que se pueden resumir en los tres siguientes:

- actividades metacognitivas
- actividades que tienen como punto de partida el conocimiento del niño
- actividades que buscan vincular el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario.

Desarrollaré cada una de estas estrategias constructivistas presentes en los módulos.

Actividades metacognitivas

El trabajo metacognitivo en los módulos es permanente. Siempre de manera ilustrativa, muestro el caso de Q8: 16. Luego de varias actividades relacionadas con la temática del maíz, se pide que los niños y niñas comparen sus escritos para enriquecer su bagaje lingüístico. Y a continuación se plantea una serie de preguntas que invitan a reflexionar sobre lo realizado:

- *Qillqasqanchikta ¿imapaqtaq tinkuchinchik?*
- *Chimpapurasqanchik ¿imapitaq yanapawanchik?, ¿imatataq yachachiwanchik?, ¿imatataq sut'inchawanchik?*
- *Jinallataq kay qallariy watapi qillqasqanchikta kunan qillqasqanchikwan tinkuchinchikman.*
- *Chay chimpapuray qillqakunapi ¿imatataq qhawanchik?*
- Nuestros escritos, ¿para qué los juntamos?
- Lo que hemos comparado, ¿en qué ayuda?, ¿qué nos enseña?, ¿qué nos aclara?
- Asimismo, relacionemos lo que hemos escrito al inicio del año con lo que hemos escrito ahora.
- ¿Qué vemos en esta comparación de textos?

Por otro lado, aunque ya me he referido a la identificación de errores en términos de manejo lingüístico, ahora quiero destacar que estas actividades también funcionan en el plano metacognitivo; es decir, como un mecanismo que permite tomar consciencia del conocimiento adquirido en la escuela. Por ejemplo, en Q5: 25, así como en otros lugares de los módulos, se pide al niño fijarse en los errores cometidos en diversas actividades e identificar las causas de esos errores. Finalmente, sobre este punto, es preciso decir que la pedagogía de la pregunta está presente en casi todas las páginas de los módulos. Ésta intenta motivar diálogos, la investigación y el aprendizaje en general, en sintonía con el empeño constructivista de los textos. Sin embargo, lo que logran en realidad es reproducir el mecanismo verbalista de la escuela.

Como mostraré luego, varias etnografías (Cartes 2001, García 2005, Taish 2001) resaltan el hecho de que el aprendizaje andino, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario, está mediado por largos momentos de silencio en los que el *aprendiz* sigue su propio proceso de adquisición de una determinada técnica o habilidad. Estos aprendizajes extraescolares no tienen como centro el verbalismo interrogativo ni la narración *docente* que busca explicar la realidad para luego aplicarla. En este sentido, la pedagogía de la pregunta omnipresente en los módulos de la Reforma, más que lograr las condiciones necesarias para *construir* el conocimiento, en realidad, reduce el aprendizaje a un aspecto cognitivo verbalista.

Actividades que tienen como punto de partida el conocimiento del niño

Fiel al espíritu constructivista con el que están elaborados los módulos, debemos admitir que efectivamente hay un esfuerzo constante por partir del conocimiento previo y propio del niño y la niña. En general, el título de cada unidad pretende ser motivador desde el conocimiento local, como se puede constatar, por ejemplo, en las nociones de derecha e izquierda que se trabajan a partir de la forma en que se hace el riego en las comunidades (véase Kh1: 31). No obstante, la primera página del primer módulo de lenguaje (Q1: 2) empieza con la pregunta "*¿Imatataq yachaqasunchik?*" (¿Qué vamos a aprender?), y la respuesta hace referencia a lo que quisiéramos hacer en la escuela (conocerla, saber cuáles son los nombres de los compañeros, escribir los nombres, hacer canciones, etc.). Aquí no aparece el conocimiento previo del niño y de su propio entorno; se trata de un conocimiento nuevo que es "de" la escuela.

Por otra parte, es necesario decir que si bien en general se tiene como punto de partida los conocimientos previos de los niños y las niñas, éste funciona como una suerte de pretexto para articular una finalidad en función del conocimiento occidental (véase, por ejemplo, Kh5: 34-35). En varios lugares de los módulos se constata una subsunción de los conocimientos locales al conocimiento escolar, de tal manera que aquéllos se presentan como si el niño y la niña los estuvieran aprendiendo por primera vez gracias a la escuela. En Q1: 13 hay una actividad o subunidad denominada "*Ayllunchikniqta purimunachik*" [Caminemos por nuestra comunidad]. Ahí se pide a los niños ir a su comunidad para averiguar

quiénes son sus habitantes, qué animales se crían y cómo son las casas. Luego, se les pide que conversen sobre lo que han visto y que escriban en una hoja los nombres de todo lo visto. Lo interesante aquí es que desde la escuela se sale a conocer el mundo propio. Es como si nada existiera antes de que la escuela lo nomine y le dé la posibilidad de existir; las cosas sólo existen cuando se conocen desde la escuela. Obviamente aquí estamos frente a un sutil mecanismo de subordinación de los conocimientos preescolares y extraescolares, así como una entronización del conocimiento *legítimo* y *válido*: el de la oficialidad que ofrece la escuela.

Tomando otro ejemplo, en Kh3: 14 tenemos una subunidad con el título de "*Urqukunaqa chakrata qhawarinku*" [Los cerros miran la *chacra*]. Luego se pregunta a los niños los nombres de los cerros que conocen, qué cosas saben de ellos, qué relatos conocen, etc. Inmediatamente después se pasa a los principales objetivos del texto: se pide dibujar los cerros, decir qué figuras nos sugieren las formas de los cerros y cómo las llamaríamos, con cuántas líneas se hace un triángulo, etc. Finalmente, se retoma el "conocimiento propio" con la pregunta: "*¿Imaptintaq urqukuna chakrakunata qhawarinku?*" [¿Por qué los cerros miran los sembrados?] Y, por último, un anciano con un globo de diálogo que dice "*Pachamamaqa mikhuyta jaywariwanchik*" [La madre tierra nos provee la comida].

Algo similar ocurre con la tercera unidad del Kh8 ("*¿Imaynataq kay wata kanqa?*" [¿Cómo será este año?]), donde se desarrolla el interesante tema de la predicción climática. Aquí, como en el periódico *Conosur Ñawpaqman* (véase el capítulo V), se muestra que la naturaleza ofrece las claves para conocer la futura situación del tiempo:

Suyunchikpi, ¿ima uywakunataq, ima mallkikunataq allin wata kananta willariwanchik? (Kh8: 30).	En nuestra región, ¿qué animales, qué plantas nos avisan que será un buen año?

El problema es que, después, ese conocimiento aparece nuevamente teleologizado hacia la escuela:

Tatanchikta imakunatawanchus qhawarinata tapurikunachik, chaymantaqa yachaywasipi tukuywan rimarimunachik (Kh8: 30).	Preguntémosle a nuestro papá con qué se puede observar el tiempo; luego, en la escuela, conversemos sobre esto entre todos.

Sostengo que, en general, el conocimiento propio del niño y de la niña aparece direccionado en función de la escuela; más precisamente, debería afirmar que, en realidad, dicho conocimiento queda en función del objetivo de la escrituralización escolar (véase Q1: 9; Q2: 2-13, Q3: 29). Por ejemplo, la tercera unidad del *Qillqakamana* 2 (Q2: 24-35) está íntegramente dedicada al pastoreo y los animales pero, nuevamente, todo ese conocimiento está en función de la lectoescritura: escribir los nombres de los animales que se suele pastorear. Asimismo, cuando se habla del *waqaylli* —una especie de "rogativa" que hacen los niños pidiendo

agua en tiempos de sequía (véase Q3: 45)—, se enseña a los niños el *waqaylli* a través de un texto; se pretende que lo aprendan a través de la escritura, y no mediante el aprendizaje interpersonal comunitario, como ocurre normalmente. O el caso del Q4: 4, en el que se sugiere a los niños visitar los sembradíos de un comunario antes de realizar el dibujo que pide la consigna:

Siq'illapaqtaq, masinchikpa chakrankuta qhawarimunachik. ¿Imapitaq chakranchikjina? ¿Imapitaq waqjina?	Para el dibujo, vayamos a ver el sembradío de nuestro compañero. ¿En qué se parece a nuestro sembradío? ¿En qué es distinto?

Como en los otros casos mencionados, este conocimiento está en función de la escrituralización del niño; como un pretexto para la finalidad última que es la escrituralización. Es como si los contenidos fueran por un lado, y las prácticas y actividades que tienden a la escrituralización por el otro. Esto se puede constatar en el Q7: 27-30, donde el conocimiento acerca de la diarrea está permanentemente acompañado por actividades vinculadas a la escritura. En fin, con demasiada frecuencia, el conocimiento propio tan pregonado por el constructivismo no es otra cosa que un proceso de banalización del mismo. En Q2: 28 se pide a los niños identificar la comida que come cada animal (en la ilustración hay un burro comiendo *chhala* de maíz, una gallina comiendo granos de maíz y una oveja comiendo huesos), se les pregunta cuál de estos animales está comiendo la comida equivocada, cuando en realidad se trata de un conocimiento absolutamente trivial y evidente para un niño campesino.

Actividades orientadas a vincular el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario

El principio constructivista de que el aprendizaje debe partir del conocimiento del contexto del educando se concreta en numerosos pasajes de los módulos y de la serie Chaski Aru, buscando articular el conocimiento escolar al conocimiento comunitario.

Ya señalé que varios de los textos de la serie Chaski Aru contienen una sección específica relacionada con el conocimiento "propio y tradicional" y con la tecnología "tradicional" andina. Estos conocimientos se presentan en la serie como una búsqueda de recuperación y revaloración de los mismos. Veamos algunos ejemplos al respecto. En SQ: 53 hay una página dedicada a los conocimientos de los *mayores* de las comunidades. Se refiere, sobre todo, a la construcción de los andenes, a la predicción climática y a la medicina tradicional. Se dice, por un lado, que hoy en día ya no se valoran esos conocimientos: *Ñuqanchiktaq tukuy chaykunata mana chanincharinchikchu* [Nosotros ya no valoramos todos esos conocimientos]; por otro lado, nos incitan a celebrar y revalorizar dichos conocimientos: *Kay pisillawanraq apuskikunap yachayninkuta qhawarinchik… Sunqunchik qhallallarinanpaqjina manachu?* [Hemos visto todavía muy poco del conocimiento de los antepasados. Es como para alegrar nuestros corazones, ¿no es cierto?].

En SQ: 19-20 se habla de la *chakit'aqlla* (arado de pie precolombino) y de los *suk'aqullus* (técnica de cultivo específicamente andina), explicando su utilidad, sus beneficios y la manera de construirlos. Transcribo algunas de estas presentaciones:

Chakit'aqlla	***Chakit'aqlla* (Arado de pie)**
Niraq kastilla runakuna Qullasuyuman chayamuchkaptinku, apusnchikkunaqa chakit'aqllawan jallp'ata llamk'aq kanku. Chaytaqa ajinata wakichisqanku: juk chiqan k'aspita jap'inayuqta ruwasqanku, ñawpan chaypitaq chakiwan sarunapaq churasqanku, ajinamanta tukukuyninpi q'awchi nisqata watasqanku, jallp'a ukhuman yaykunanpaq kallpawan saruptinku.	Antes de la llegada de los españoles al *Qullasuyu*, nuestros antepasados trabajaban la tierra con *chakit'aqlla*. Así se la preparaba: se buscaba un palo recto que sierva para agarrar; delante se ponía otro palo para apoyar el pie; en el extremo se amarraba con una goma y se pisaba con fuerza para que entre a la tierra.

En RQ: 38 hay una sección titulada *Ñawpa ruwaykuna* [Las prácticas antiguas] que se refiere al *ayni* en el trabajo y explica en qué consiste dicha práctica cultural. Nótese de paso que los maestros admiten haber tomado conocimiento de estas prácticas ancestrales sólo gracias al taller que se encuentran realizando.

Kay tallirpi qhawarisqaykuman jina, kay ayni nisqaqa waliq kachkan munaykumantaq mana chinkananta, astawan munaykuman jatunyananta, imaraykuchus kay ruwayqa waqchakunata yanapan.	En nuestra opinión, en este taller hemos visto las bondades del *ayni* y que no se debe perder, más bien quisiéramos potenciarlo porque es una práctica que ayuda a los pobres.

En RQ: 56 tenemos una página dividida en dos columnas; en la primera se trata sobre la medicina de las grandes ciudades y en la segunda se hace referencia a la medicina tradicional o del campo.

Kampupi jampiykuna	**Medicinas del campo**
Llaqtamanta nisqaqa, kampupiqa jampikunchik qhurakunallawan, imaynachus ñawpa runanchik jampikuq kanku ajinata. *Wak runakuna manaña kay laya jampiykunata munankuchu; imaraykuchus jatun llaqtaman rispa tukuy kawsayninkuta chinkachiyta munanku.* *Kampu jampikunaqa may sumaq kachkan, chayqa mana ni machkha qullqipaq, chantapis sumaqta ukhunchikta llimphuchawanchik kallpachaqanchik ima.*	Habiéndonos referido a la ciudad, en el campo nos curamos sólo con hierbas, tal como nuestros antepasados se curaban. Algunas personas ya no quieren esta clase de medicina porque, al ir a la gran ciudad, tienden a perder su cultura. La medicina del campo es muy buena, no cuesta nada, y, además, limpia todo nuestro cuerpo y nos fortalece. Tenemos que enseñar a nuestros hijos esta clase de medicina; así, ellos también sabrán utilizarla bien. Las otras cosas malas no deben manejarlas.

Wawakunatapis yachachinanchik tiyan kay laya jampikunamanta, jinamanta paykunapis sumaqmanta apaykachayta yachanankupaq. Chay mana allin kaqkunatataq mana apaykachanankuchu tiyan. Ajinamanta ñawpa runakunap jampikunata kawsayninta ima yuyallasunpuni.	De esta manera, reviviremos la medicina y la cultura de nuestros antepasados.

En RQ: 86 se hace una breve descripción del procedimiento para la siembra del *tarwi*, junto con explicaciones sintéticas de los usos medicinales de la manzanilla, la hoja de coca y la *wira wira*. En RQ: 43-45 hay tres páginas íntegramente dedicadas a recetas culinarias y a la preparación de bebidas tradicionales: *phisara*, *phiri*, *lakayuti misk'i*, *khuchi aycha*, *lawa uchu*, *jawas uchu*, *riwu uchu*, *chayru*, *uchuku*, *quwi uchu*, *aqha ruwanapaq*. En RQ: 46 hay dos textos referidos a la elaboración de tejidos e hilados tradicionales; no obstante, las instrucciones son muy generales. Adicionalmente se indica que en muchos lugares las mujeres ya no realizan la práctica de ese tejido tradicional, que la mayoría de las personas ahora compran frazadas confeccionadas industrialmente.

Wakin ayllupiqa manaña warmikuna phuchkayta chanta k'antiyta nitaq awankuñachu. Ruwasqa phullillataña rantikunku.	En algunas comunidades las mujeres ya no hilan ni tejen. Compran frazadas hechas.

Como se puede ver, los Chaski Aru dedican tiempo y espacio al rescate, valoración y presentación de los conocimientos tradicionales que podrían considerarse como los más "propios" de las comunidades. Se trata de un esfuerzo de "recuperación" de conocimientos y prácticas poco productivos en las comunidades o en proceso de "erosión" epistémica.

En los módulos de la Reforma, la vinculación de estos conocimientos "tradicionales" con la escuela es más explícita, pues en cada módulo se pide que los alumnos muestren a los padres y madres de familia todas las actividades realizadas (dibujos, figuras de barro, escritura de nombres, etc.) mediante exposiciones escolares. En este sentido, la escuela busca legitimar el conocimiento que transmite a los niños y niñas ante la familia y la comunidad (véase, por ejemplo, Q1: 42-43). No obstante, dicha devolución está casi siempre mediada por la escrituralización que adquieren los niños y niñas, de modo que el conocimiento escolar queda estrechamente articulado a la escritura, al punto que podría afirmarse que lo que se conoce se escribe y lo escrito es conocimiento (véase, por ejemplo, Q4: 49). En Q3: 15 se pide que los alumnos escriban sobre las canciones, las herramientas, la producción y los temas y actividades trabajados a lo largo de la unidad, implicando claramente que lo aprendido sólo adquiere sentido en cuanto es escrituralizado.

En la 3ª unidad del *Qillqakamana* 1 (Q1: 22), titulada "*Ukhunchikwan pukllarinachik*" (Juguemos con nuestro cuerpo), se anuncia que en dicha unidad se aprenderá varias cosas referentes al cuerpo humano. Como siempre, se especifica que se va a escribir los nombres de las partes del cuerpo. En Q2: 3 se pide a los niños preguntar a sus padres sobre cómo era la comunidad antes; en Q2: 4 ese conocimiento debe ser escrituralizado. En Q3: 14 hay una planificación de la actividad productiva de la comunidad, pero los chicos de la escuela la hacen por escrito y en un cuadro de planificación.

Creo conveniente transcribir y describir toda una sección que ayude a comprender cómo se articula el conocimiento quechua al proceso de escrituralización escolar. En Q4: 5 tenemos una unidad titulada: "*¿Aymuray pacha qayllapiñachu?*" (¿Ya está cerca el tiempo de la cosecha?). Luego se presenta el siguiente punteo:

- *¿Imaynapitaq aymuray pachaña kasqanta yachasunmanri?*
- *Machulakunata tapurimunachik. ¿Imatataq tapusunchik?*
- *Tapuy qillqata qillqarinachik.*
- *Ruwanapaqqa imaynatachus 3 kaq Qillqakamanap 5 raphinpi ruwasqanchikta qhawarimunachik.*
- *Sapa jukninchik ñiwasqanchikta qillqasunchik.*

- ¿Cómo sabríamos que ya ha llegado el tiempo de la cosecha?
- Preguntemos a los ancianos. ¿Qué les vamos a preguntar?
- Escribamos un cuestionario.
- Para hacerlo, consultemos cómo hemos hecho nuestro trabajo en el tercer *Qillqakamana*, página 5.
- Escribamos lo que hemos dicho cada uno de nosotros.

A continuación vemos un dibujo en el que una persona mayor de la comunidad está explicando cosas a dos niños que se encuentran al aire libre tomando apuntes (uno echado boca abajo, y la otra sentada). Luego se plantea las siguientes consignas:

- *Raphiypiqa machulamanta musuq simikuna yachaqasqayta qillqani.*
- *Qillqasqayta ñawirispa, ñawirispa allincharini. Munaspaqa yachachiqwanpis, masiykunawanpis yanapaysichikuni.*
- *Mana aymuray pachapi puquyta juqharispaqa, ¿imananmantaqri?*

- Escribo en la hoja las nuevas palabras que he aprendido del anciano.
- Leyendo mi texto, lo mejoro. Si deseo me hago ayudar con mi profesor y con mis compañeros.
- Si no se cosecha en el tiempo apropiado, ¿qué pasaría?

En Q4: 6 se plantea que los niños hagan una *q'uwa*[34] con un mayor, y que aprendan para qué se la hace, cómo se la hace, cuáles son los elementos que hay en la *q'uwa*, etc. Y luego, lógicamente, se pide escrituralizar dicho conocimiento. Transcribo el texto:

[34] La *q'uwa* es un ritual de agradecimiento y ofrenda a la Pachamama que se realiza en las comunidades andinas y en algunas ciudades de Bolivia. Empleo el término quechua porque no encuentro una traducción apropiada en castellano.

• *¿Imatataq aymurayta qallarinapaq ruwasunchik? ¿Imapaqtaq chakranchikta q'uwachisunchik?* • *Chakranchikta q'uwananpaq machulata aynikamunachik.* • *Imaynatachus q'uwarinqa qhawasunchik.*	• ¿Qué vamos a hacer para comenzar la cosecha? ¿Para qué vamos a hacer *q'uwar* en nuestros sembradíos? • Le pedimos al anciano que *q'uwe* nuestros cultivos. • Veamos cómo realiza la *q'uwa*.

Luego del dibujo respectivo, aparece en la misma página:

• *¿Wakichisqa q'uwapi imakunataq tiyan?* • *Sutinkunata raphichapi qillqanachik.* • *Kikin kikin sanampamanjina raphichakunata tantanachik.* • *Chay raphikunawantaq ñawiriyman pukllanachik.* • *¿Imaptintaq pachamamaman qaranchik?*	• ¿Qué cosas hay en la preparación de la *q'uwa*? • Escribamos sus nombres en la hoja. • Reunamos las boletas iguales de acuerdo a las letras. • Juguemos leyendo con esas hojitas. • ¿Por qué hacemos esta ofrenda a la pachamama?

Nótese, una vez más, cómo se repite el proceso en el que el conocimiento pareciera adquirir validez sólo cuando se da desde la escuela, para los fines lectoescriturarios de la misma y bajo la lógica analítica del conocimiento "occidental".

Veamos un último ejemplo sobre este mecanismo de subordinación de los conocimientos comunitarios a los fines escriturarios. En Q7: 37 se presenta como título de la página "*Kallawayakunamanta*" (Acerca de los kallawayas) y viene a continuación un diálogo entre el niño (Waskar) y el Jatun Tata (sin nombre).

JT: ¡Waskar!, Jamuy, ari. Kunanqa kallawayakunamantañataq rimarisunchik.	JT: ¡Waskar!, Ven, pues. Ahora vamos a hablar de los kallawayas ya también.
W: ¿Kallawayakunamanta ñinki? ¿Pikunataq kankuri?	W: ¿De los kallawayas, dices? ¿Quiénes son, pues?
JT: Kallawayakunaqa jampiq runa kanku. Paykunaqa qhurallawan runata jampinku. Jinamanta tukuy chiqaniqta jampisqa purinku.	JT: Los kallawayas son curanderos. Ellos curan a las personas con hierbas. Así, caminan por todo lado curando.
W: ¿Maymantataq kanku?	W: ¿De dónde son?
JT: Charazani llaqtamanta. Charazaniqa Chukiyawu llaqtap janapninpi.	JT: De Charazani. Charazani queda en las alturas de La Paz.
W: ¿Chukiyawu llaqtapi? ¿mayniqpitaq chayri?	W: ¿En La Paz?, ¿dónde es eso?
JT: Manachu yachaywasiykipi yachachiqniyki riqsichisunki.	JT: ¿Acaso no te ha enseñado el profesor en la escuela?
W: ¡Manaraq! ¡Kunanma tapurisaqqa! ¡Q'ayakama, jatun tatay!	W: No todavía. Ahora mismo le voy a preguntar. Hasta mañana, abuelo.

Es importante resaltar que el texto sugiere que quien debe conocer y enseñar sobre los kallawayas es el maestro de la escuela. Luego, hay una ilustración en la que un hombre está en cama tomando un mate y un kallawaya está a su lado con una *ch'uspa* [pequeña bolsa tejida] de la que está sacando unas hierbas. A continuación, el módulo plantea una serie de preguntas y sugerencias de actividades:

• *Waskarwan jatun tatanwan rimasqankuta ñawirispaqa t'ukurinachik.*	• Leyendo, pensemos en lo que han conversado Waskar y el abuelo.
• *Iskayninkumanta, ¿mayqintaq tapun? ¿chay "tapuq rimayqa" imayna tuyruwantaq qillqasqa kachkan?* *¿Mayqintaq "ayawya rimaywan" rimarin? Chay 'ayawya rimayqa', ¿imayna tuyruwantaq qillqasqa kachkan? Rikuchiway.*	• De los dos, ¿quién pregunta? Esas "preguntas" ¿con qué signos están escritas? ¿Quién habla con admiración? ¿Con qué signo se escribe esta admiración? Muéstrame.
• *Chay rimasqankullamantataq sapa jukninchik p'anqanchikman "ari ñiy rimayta" thallinachik, chay rimaytataq "mana ñiy rimayman" tikrachinachik.*	• De eso que han hablado, en nuestro cuaderno, convirtamos cada una de esas oraciones en afirmativas; luego, convirtámoslas en oraciones negativas.
• *Jinallataq munasqanchik rimaykunawan ruwanachik.*	• Hagamos lo mismo con las palabras que queramos.

Toda la riqueza de información que podría derivarse de las prácticas y conocimientos de los kallawayas termina reduciéndose a ejercicios gramaticales de identificación de tipos de oraciones.

De esta manera, aparte de supeditar el conocimiento comunitario a la lectoescritura, se crea una suerte de ficcionalización del aprendizaje comunitario, se crea la ilusión de un aprendizaje comunitario, cuando en realidad es la escuela, a través del módulo, la que enseña. Me explico: a menudo parecería que el agente epistémico representado en los módulos es un miembro experimentado de la comunidad, pero de lo que se trata es del uso de esta representación a fin de que la escuela sea el verdadero agente epistémico. Esto se puede constatar en el Q7, donde hay varios pasajes que muestran esta ficcionalización de la agencialidad epistémica.

En Q7: 28 un niño pregunta a un *mayor* qué se debe hacer para evitar la diarrea, y como respuesta se pone en labios del *mayor* una serie de recomendaciones de la "sanidad o salubridad occidental":

Mikhuykunataqa allinta mayllanayki tiyan, chantapis sumaqllatataq waqaychanayki tiyan. […] ch'uspi mana tiyaykunanpaqqa wasiykita llimphuta jap'inayki tiyan, mikhunapaqqa makiykita sumaqta mayllakunayki tiyan, mikhuyta tukuspataq mayllakunallaykitaq tiyan, ari. […]	Hay que lavar bien los alimentos, luego hay que guardarlos bien. Para que no haya moscas tienes que limpiar bien la casa, para comer tienes que lavarte bien las manos. Igualmente, después de comer tienes que lavarte bien las manos. Luego, tienes que tomar siempre agua hervida. No debes comer comida sucia ni dañada.

Chantapis t'impusqa yakutapuni upyanayki tiyan. Ama ch'ichi mikhuyta manataq p'usqu mikhuyta mikhunaykichu tiyan. Ama q'umir ruruta, ismusqa rurutapis mikhunallaykichu tiyan.	Tampoco debes comer fruta verde ni fruta podrida.

Cuando digo que se trata de consejos de la salubridad occidental no pretendo negar que muchas de estas prácticas se realicen en las comunidades quechuas, pero es muy difícil pensar que un anciano de la comunidad recomiende este tipo de prácticas como consejos descontextualizados. En la página siguiente ya se encuentra el conocimiento "occidental" de forma explícita: el niño le dice al anciano cómo le han enseñado a curar la *q'ichalira* (diarrea) en la escuela: la enfermera les enseñó a preparar suero de rehidratación oral mediante la siguiente fórmula: dos cucharillas de azúcar, una de sal, un litro de agua… De esta manera se busca trasmitir la ficción de que el conocimiento del mayor es un conocimiento comunitario, mientras que el del niño es el aprendido en la escuela. En realidad, ambos conocimientos se originan en la escuela. En la página siguiente, la madre enseña al niño cómo preparar el suero oral "comunitario": disolver en un litro de agua un poco de pan quemado seco y duro y una cucharilla de arroz tostado; después se debe agregar una cucharilla de sal, un poco de anís con canela y dos cucharillas de azúcar. Este preparado se lo debe servir caliente al enfermo.

En las siguientes páginas continúa la trama "interepistémica". En Q7: 31-32 se complementa el conocimiento del mayor sobre la tos (p. 31) con el conocimiento que le ha dado la escuela al niño sobre el cuerpo y la mente (p. 32). Asimismo, en Q7: 36 un niño le "enseña" a un anciano de la comunidad cómo elaborar jabón de quinua, de tal manera que la escuela también sirve para enseñar el conocimiento tradicional a los expertos del conocimiento tradicional.

La segunda unidad del Q7 se desarrolla en el marco de un diálogo entre un anciano de la comunidad y un joven estudiante. La unidad tiene por título "*Unquykunamanta*" (Acerca de las enfermedades), y lo interesante es que el anciano va enseñando al niño distintos aspectos de las enfermedades, las medicinas, las plantas medicinales, etc. (aunque, claro, el niño frecuentemente contrapone o complementa el conocimiento del anciano con el conocimiento escolar) pero en realidad quien lo está haciendo es la escuela, a través del módulo, la cual se arroga la legitimidad del anciano.

La interacción entre el anciano y el niño termina en Q7: 46. El anciano le dice al niño: "*¡Waway yachaqachkasqaykimanta kusikuni! Willariwaq jamullankipuni, ari*" (Hijito, me alegro por lo que has aprendido. Me vas a avisar cuándo vas a venir, pues). Y el niño responde: "*¡Ari, jatun tatay! ¡Jamullasaqpuni! ¡Tinkunanchikkamaaaaaaa!*" (Sí, abuelito, voy a venir. Hasta luegooooo)[35]. De esta forma

[35] Aquí hay un rasgo de conexión de la escritura de los módulos con la oralidad, expresado en el alargamiento vocálico. Este recurso gráfico, mínimamente presente en los módulos, como veremos, se encuentra, en cambio, con relativa facilidad en el periódico *Conosur*.

queda la idea de que quien ha enseñado es el anciano cuando, nuevamente, quien lo ha hecho es la autoridad escolar en su nombre.

Varias etnografías de los aprendizajes comunitarios indígenas, en general, y los andinos, en particular, muestran que la socialización de conocimientos "locales" se da en tiempos y espacios específicos de producción y reproducción cultural. Así, tanto narrar un cuento (Mannheim 1999b) como tejer y aprender a hacerlo (Castillo 2005) tienen un momento y lugar apropiados. El aprendizaje andino e indígena está basado en la pedagogía de "aprender haciendo" en un contexto concreto de producción y reproducción epistémica (Cartes 2001, Castillo 2005, García 2005, Navarro 1999, Taish 2001); entonces, por contrapartida, no se trata de comprender una determinada práctica a partir de una explicación verbal para luego aplicarla. Se trata de un aprendizaje que, motivado por el requerimiento personal y social, por la relación etárea con los roles familiares o por el gusto de aprender, no puede estar desconectado de la cotidianidad de la familia y la comunidad.

En conclusión, por lo que respecta a este apartado, me ha interesado mostrar cómo, en la EIB en general y en los módulos en particular, habría una suerte de epistémica de transición, a la manera del bilingüismo de transición que la Reforma Educativa pretende erradicar. Es decir, bajo el membrete de constructivismo, el conocimiento propio y local se pone en función del proyecto de escrituralización, escolarización y, en definitiva, de occidentalización.

¿*Texiendo* textos? Escritura y tejidos andinos

Luego de haber visto las formas de supeditación del conocimiento propio comunitario a la escolarización vale la pena examinar la cuestión de la escritura desde las reglas de juego de la textualidad andina. En esta perspectiva, quisiera reflexionar sobre la importancia de los tejidos andinos como una forma de textualidad, y considerar las conexiones que se han planteado en su relación con la escritura alfabética occidental. Luego de ello presentaré un par de ejemplos para exponer cómo se muestra esta textualidad en los módulos.

En el capítulo I planteaba la necesidad de reformular la concepción de escritura a partir de la experiencia del *khipu* y la articulación de las textualidades andinas con la escrituralidad alfabética colonial. Así, propongo pensar la escritura desde las posibles interacciones de la voz con distintos tipos de templetes[36] o soportes, no necesariamente referidos a la arcilla, el papiro, las tabillas de madera, etc., como comúnmente se hace en la recuperación histórica de la escritura alfabética de Occidente.

Lo dicho tiene que ver con la propia etimología de *texto*, la cual tendría su base en la idea de entrelazar y tejer (Arnold y Yapita 2000: 14, Mignolo 1995: 8, Millán y Narotzky 1998). Desde aquí cabe hacerse la misma pregunta que se hicieron Arnold y Yapita (2000: 14) al encarar su investigación sobre las luchas

[36] Véase la nota 55 del capítulo I de este libro.

textuales: "Tuvimos que preguntarnos si en los Andes, el textil es una forma de 'escritura' y cuáles serían sus propios orígenes".

Desde estas ideas iniciales es importante retomar los planteamientos centrales de los trabajos de López (2005), Castillo (2005) y Arnold y Yapita (2000). En ellos queda claro que los textiles proporcionan información de la comunidad en la que se producen: "los textiles codifican y depositan información sobre la producción y reproducción local, la ecología andina y la organización social de tiempo y espacio, la flora, fauna y avefauna" (Arnold y Yapita 2000: 40).

Además, el proceso de aprendizaje del tejido está fuertemente marcado por la observación y el autoaprendizaje. Se trata de una observación basada en una demostración práctica de lo que se sabe hacer, antes que una explicación verbal del proceso (Castillo 2005). Asimismo, se trata de una pedagogía del aprendizaje con responsabilidad en el aprendiz y donde el centro motriz que posibilita dicho aprendizaje es el corazón, privilegiando el papel del cuerpo en cuanto percepción táctil (manos) y visual (ojos), antes que verbal.

> Los comunarios del sector Kharacha y Aymaya [del Norte de Potosí] dicen que el tejido vive en el corazón. Se cree que las personas nacen con el conocimiento del tejido predispuesto, que en el momento de tejer solamente las develan. Se dice también que el corazón es el encargado de procesar el conocimiento junto con las otras partes del cuerpo, pero que, fundamentalmente, es él quien cumple el papel de generador, depositario y orientador de las diferentes actividades, tanto cognitivas como corporales. En todo caso, el corazón es la parte más importante del cuerpo en el procesamiento del tejido seguido de los ojos y las manos (Castillo 2005: 171)[37].

Castillo (2005: 67) dice que el aprendizaje indígena, en general, "se sustenta, fundamentalmente, en la estrategia de la visualización, antes que la interacción verbal; por lo tanto, se habla de una pedagogía visual táctil antes que oral, donde poco se usa la idea de 'enseñar'". Por ello, los comunarios de Kharacha y Aymaya "no tienen costumbre de enseñar sus conocimientos del tejido, como se hace, por ejemplo, con otro tipo de conocimientos, sino muestran y demuestran en forma práctica lo que saben hacer" (Castillo *op. cit.*: 170).

López (2005: 435), por su parte, subraya que la producción textil es una forma privilegiada de representación simbólica en el mundo andino. Es una forma de transmisión de conocimientos en la que la decodificación implica un involucramiento subjetivo del decodificador desde su cultura y experiencia de vida.

Arnold y Yapita, a su vez, nos plantean que:

> Cada prenda, a modo del habla de su tejedora (el *parole* de Saussure), expresa una perspectiva más individual del territorio y su vida. A un nivel superior, los diferentes géneros textiles (aguayo, poncho, *wallqipu*, *istalla*, faja), cada uno en su distinta manera, y a modo de diferentes lenguas (o dialectos, la *langue*

[37] Guerrero (2006) se refiere a esta forma de conocer y saber como *corazonar*. Con ello se refiere a aquellas sabidurías insurgentes que fracturan la base de la colonialidad del saber fundada en un logocentrismo articulador de la hegemonía de la razón.

de Saussure), encarnan otros aspectos en común del territorio andino y su vida (Arnold y Yapita 2000: 47).

De tal manera que se podría interpretar la textualización andina, a través de los tejidos, como una especie de primera lengua a la que se añade la escrituralización alfabética que proporciona la escuela como una suerte de segunda lengua. Lamentablemente, dice López (2005: 436), la educación formal ha desconocido estas prácticas de codificación y decodificación en el momento de introducir la escrituralización alfabética. La educación boliviana, incluyendo la EIB, se ha comportado de manera poco intercultural al negar la posibilidad de establecer vínculos cognitivos entre estas dos formas de representación para enriquecer el aprendizaje de los educandos andinos.

De cualquier manera, el conocimiento textil suele quedar intencionalmente supeditado a las necesidades de optimizar los procesos de aprendizaje y enseñanza escolar. Esto se ve claramente en el trabajo de Castillo, quien, aunque rechaza la idea de que la enseñanza del tejido se administre desde la escuela, propone usarlo como recurso pedagógico, concretamente para el aprendizaje de las matemáticas, "Ya que el conocimiento del tejido es una de las actividades en la que se emplea, más que en otras actividades, los conocimientos matemáticos. En este sentido, hacer el tejido implica contar, sumar, restar, dividir, y muchas otras operaciones de tipo matemático, geométrico y físico" (Castillo 2005: 178). De igual forma, López resalta las bondades de las experiencias que buscan la articulación de la producción textil con la escritura alfabética ya que servirían para "facilitar una mejor apropiación de la escritura alfabética y de la práctica textual escrita" (López 2005: 440).

Las referencias a los tejidos, en los módulos de la RE, son bastante marginales, pero cuando se las introduce, tienen el objetivo de convertirlos en recursos pedagógicos, tal como propone Castillo. Por ejemplo, en el Kh6: 2-17 hay una unidad íntegramente dedicada a los tejidos y en ella encontramos los siguientes elementos y actividades:

- Introducción a la unidad a partir del conocimiento propio, observaciones, preguntas varias, etc.
- Desarrollo de destrezas escolares tales como medir longitudes, medir tiempos, contar, planificar en tablas de doble entrada, comparar medidas "tradicionales" con medidas "internacionales".
- Manejo de figuras geométricas.

Lo que destaca de estas actividades es que se esquematiza, en el papel, las figuras que se pueden hacer en los tejidos. Lo mismo ocurre en Kh7: 14-15, donde se trabaja con las figuras geométricas de los aguayos andinos teniendo como base una cuadrícula; es decir, partiendo de la foto de un aguayo, se identifica las figuras que hay en él (rombos, cuerpos de aves de forma triangular, etc.) transportadas a un geoplano en el que se busca reproducir las figuras encontradas en el aguayo.

Estas actividades relacionadas con los tejidos, aparte de usar los recursos matemáticos y geométricos que encierran los mismos, presentan la paradoja de un proceso que va del textil al papel y del papel (se espera) al textil. La posibilidad de pensar el tejido como una forma de escritura, tal como lo plantean los estudiosos del tema, queda totalmente excluida de estos ejemplos.

¿Interculturalidad o colonialidad linguoepistémica?

En este apartado quisiera hacer un balance, todavía aproximativo, de los textos de la RE en cuanto aparatos de representación del quechua y del conocimiento quechua.

Las representaciones de la lengua y del conocimiento quechua que aparecen en los textos de la RE están estrechamente vinculadas con las políticas de la diferencia elaboradas y explicitadas desde las instancias estatales durante la época de las reformas de segunda generación, en el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997). Como hemos visto en el capítulo anterior, se trata de un multiculturalismo que acepta y tolera la diversidad (lingüística, epistémica, cultural), pero en una perspectiva pluriculturalista (según la terminología de Walsh 2001b): se acepta y se tolera a los indígenas, sus prácticas, sus lenguas, sus conocimientos, etc., pero desde el marco del Estado-nación y sin afectar la institucionalidad del mismo. Por otro lado, los textos de la RE se articulan a las políticas de la diferencia a escala global en el sentido de que se gestiona la diferencia para ponerla al servicio de los intereses y necesidades del capital colonial posmoderno y flexible. Por ello, los módulos responden específicamente a las necesidades básicas de aprendizaje (NEBA) diseñadas desde los espacios de elaboración de políticas educativas globales.

En tanto respuesta a las NEBA plantean la cuestión educativa en términos de opción por el desarrollo. Según Iván Illich (1992; véase también Sachs 1992), las "necesidades básicas" son el producto de aquel cambio operado en la especie humana luego del famoso discurso que el presidente de Estados Unidos, Harry Truman, pronunciara en 1949. En palabras del propio Illich:

> Las necesidades que la danza de la lluvia del desarrollo provocó no sólo justificaron la expoliación y el envenenamiento de la tierra; también actuaron en un nivel más profundo. Transformaron la naturaleza humana. Convirtieron la mente y los sentidos del *homo sapiens* en los del *homo miserabilis*. Las 'necesidades básicas' pueden ser el legado más insidioso que deja el desarrollo (Illich 1992: 157).

La "religión" del desarrollo abarca hoy en día los más vastos campos de la experiencia y deseos humanos, convirtiendo a la mitad de los nacidos sobre la tierra en "*hombres necesitados*" (*ibíd.*). De tal manera, la necesidad, antes considerada parte esencial de la condición humana, pasó a convertirse en un enemigo o en un mal al cual hay que combatir. Por ello, los países autodenominados *desarrollados* se lanzaron a la tarea de operacionalizar la pobreza, clasificarla, gestionarla y administrarla. Basándose en el estudio de Gronemeyer, Illich (1992:

170) plantea que las necesidades "son una nueva manera de formular la hipótesis de escasez universal", de tal forma que la credibilidad del sistema económico podría sobrevivir solamente si "se reconstruye sobre el supuesto de 'necesidades básicas' definibles" (*ibíd.*).

En cuanto a la vinculación los textos de la RE con los postulados centrales del constructivismo, nuevamente creo que es importante destacar el esfuerzo que han realizado los autores de los módulos por tomar como punto de partida los conocimientos propios y el contexto sociocultural del niño quechua. En este sentido, el hecho de que los módulos, siendo parte de lo que la Reforma denomina tronco común curricular, estén escritos en quechua y tomen explícitamente el conocimiento quechua como referencia básica es de suma importancia para el proceso reivindicativo que plantearon los pueblos indígenas y originarios en el marco de sus demandas educativas en la década de 1980. Dada la estructura curricular que asumió la Reforma, lo más lógico habría sido esperar que los textos en quechua y con opción intraepistémica se encuentren en las ramas diversificadas del currículo.

Como ya vimos, el quechua que encontramos en los módulos tiene la característica de ser normatizado y estandarizado. Con toda seguridad, los autores de los módulos han trabajado sobre esta variante buscando restituir al quechua todos los usos y funciones propios previos al proceso de dominación colonial. Lo curioso es que se intenta hacerlo desde las reglas de producción lingüística de la lengua dominante. Así, la dominación lingüística se combate desde la homologación con la lengua de prestigio. Por lo dicho, es fácil evidenciar en los módulos el esfuerzo de escrituralización del quechua a la manera de las lenguas que se configuraron como lenguas de prestigio en el momento de constitución de la modernidad colonial.

Sin embargo, este intento de elevar el estatus de la lengua quechua supone un precio muy alto: asumir como telón de fondo los dogmas de la cientificidad occidental que pregonan el desarrollo de la capacidad cognitiva a partir de la escritura. Esto se hace, como ya dije, desconociendo la carga normalizadora de la institucionalidad escolar como aparato reproductor de la *hybris del punto cero* postulada por Castro-Gómez (2005a y 2005b). En este sentido, el desarrollo de la escrituralidad quechua no se realiza desde el potencial comunicativo propio de la lengua, sino desde los parámetros de la lengua dominante (Garcés 2005a), razón por la que apenas se pueda percibir esfuerzos de pensar escrituras otras y conocimientos otros que eviten la supeditación del conocimiento "propio" al conocimiento y a la tecnología comunicacional de Occidente.

Es en este punto donde se encuentra la bisagra que articula el hecho escriturario con las opciones epistémicas: si la escritura alfabética ayuda a desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico, metacognitivo, está claro que los niños quechuas deben tender a ella para satisfacer las carencias de su "necesidad de aprendizaje". Precisamente en esta perspectiva he propuesto la noción de *epistémica de transición*, en el sentido en que en la EIB se habla de un bilingüismo de transición, pensando en este proceso de tomar el conocimiento "local" del niño y la comunidad como una suerte de correa de transmisión hacia el conocimiento

de la modernidad occidental, los *habitus* de las sociedades urbanas "desarrolladas" y la inserción que requiere el mercado del capital global. Y lo curioso es que esto se hace en el nombre de una supuesta pureza idiomática, cultural y epistémica.

Esta es la razón por la que en los módulos se crean las situaciones ficticias o artificiales, a las que me he referido en los apartados anteriores, que buscan representar una voluntad de interculturalidad o de trabajo "interepistémico" que, en definitiva, no logra otra cosa que someter el conocimiento comunitario quechua a la "evangelización" del conocimiento escolar occidental. Al respecto, remito al lector a toda la batería de actividades destinadas a poner el quechua al servicio de las tareas de planificación, registro, cuantificación, observación científica, etc. (Kh7: 36-50).

El caso de la serie Chaski Aru es un tanto distinto. Su enfoque supone mayor apertura respecto de los rígidos marcos de la cultura escolar y de la cultura (j) áulica. De alguna manera, intentan abrir el mundo quechua a la interacción social más amplia desde los espacios sociales de uso de la lengua y el conocimiento quechua. Por eso en los textos de esta serie el uso del quechua se muestra más dinámico y flexible, apuntando no sólo a la escrituralización sino a la creación de nuevos usos lingüísticos. Sin embargo, también es evidente que reflejan el tipo de formación de los maestros y su articulación a los discursos de la nación, como se constata en SQ: 17 y RQ: 11 que, en quechua, reproducen los imaginarios de Eduardo Abaroa y Ladislao Cabrera, los héroes "del mar boliviano"[38].

Tras exponer todas estas ideas que espero sirvan como base para las conclusiones del estudio, convendría preguntarse si la representación del quechua y del conocimiento quechua que hemos mostrado en este capítulo apunta a la construcción de condiciones interculturales que contribuyan al ejercicio de relaciones más justas y no discriminatorias hacia los pueblos indígenas originarios, o si en cambio se trata de dispositivos de dominación colonial más refinados, enriquecidos con discursos de revalorización de la cultura y la lengua, pero funcionando, en última instancia, como nuevas y sutiles formas de racialización, de esencialización de identidades y de subsunción de las formas de comunicar y conocer.

---

[38] En RQ: 11 incluso se traduce la archiconocida frase de Eduardo Abaroa: "¿Rendirme yo?, ¡que se rinda su abuela… carajo!", como "*Nuqa jaywakunaytaqa, jatun mamaykichik jaywakuchun… karaju!*".

CAPÍTULO V

Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas en el periódico *Conosur Ñawpaqman*

Maypi yachayninchiq, rimayninchiq,
wich'usqa kasanman karqa.
Nuqanchiq yachananchiq karqa.
Nuqanchiq qhiswaruna kanchiq.
Nuqa chayta tapurikuni, yachayta munayman.
[Quisiéramos saber dónde se ha perdido
nuestro conocimiento y nuestra palabra.
Nosotros somos quechuas, y me pregunto eso.]
(Roberto Albarracín, *Conosur Ñawpaqman* 46: 1)

Tal como he procedido con el capítulo anterior, ahora intentaré examinar cómo se representan la lengua quechua y el conocimiento quechua en un espacio de producción lingüística y epistémica en quechua: el periódico *Conosur Ñawpaqman* (PCÑ). La particularidad de este material, con respecto a los textos de la Reforma Educativa, es que se trata de un medio de comunicación extraescolar y que está fuera del ámbito de intervención normatizadora explícita de las instancias estatales. De igual forma, interesa acercarse a *Conosur* por su modalidad característica de producción escrituraria y epistémica como un esfuerzo por hacerlo desde los propios quechuahablantes.

Aquí, como veremos, sin ser el quechua el centro de atención en cuanto a un intento de desarrollo idiomático desde la estandarización de la lengua, que sí hemos visto en los módulos de la RE, los esfuerzos de superación de la situación de subalter(n)ización linguoepistémica caminan estrechamente de la mano con los mecanismos orgánicos de control territorial.

Inicio el capítulo ofreciendo algunos datos históricos y de índole diversa a fin de mostrar el contexto de *Conosur*, antes de centrarme en el examen de las representaciones y usos del quechua y del conocimiento quechua dentro del periódico.

El periódico *Conosur Ñawpaqman*: el contexto[1]

En 1983, el Centro Portales de la Fundación Simón Patiño inicia la publicación de un periódico bilingüe llamado *El Mizqueño*, que nace en el marco de un convenio entre dicha fundación y la Cooperativa San José de Mizque (departamento de Cochabamba). La publicación estaba destinada principalmente a los habitantes del pueblo de Mizque, y estaba articulada a la red de bibliotecas que el Centro Portales había creado en el departamento de Cochabamba para contribuir a la promoción de la lectura en quechua en el ámbito local.

El año 1983 está marcado en la memoria de las comunidades por la sequía generalizada que afectó a los campesinos de todo el país, y que azotó con particular intensidad a la región de Cochabamba. La catástrofe relacionada con el fenómeno de El Niño dio lugar a la masiva creación de organizaciones de "ayuda" agrícola, tanto gubernamentales como no gubernamentales, con la consiguiente inyección de grandes cantidades de dinero en las comunidades.

Las personas que iniciaron el trabajo con este periódico eran profesionales dedicados a la investigación de las tecnologías apropiadas y su incidencia en ámbitos rurales[2]. Empezaron a indagar qué ocurría con los proyectos de desarrollo que se diseminaban paulatinamente por las comunidades campesinas; se preguntaban cuáles eran las ideas del desarrollo que manejaban las instituciones involucradas, qué técnicas empleaban, qué mecanismos operativos adoptaban para la implementación de sus propuestas, etc. Los resultados de estas investigaciones iban publicándose en el periódico, lo que provocó inmediatamente la susceptibilidad de las instituciones, molestas por la publicación de las opiniones críticas de los comunarios de base.

El año siguiente, 1984, en convenio con la Central Agraria de Moyapampa (provincia Carrasco, Cochabamba), se empieza a publicar una réplica de *El Mizqueño* pero bajo el nombre de *El Totoreño*, dirigido a la población de Totora. Como ya dije, con el tema central de las "tecnologías apropiadas", se inician las primeras investigaciones en la comunidad de Raqaypampa. Se intentaba comprender las estrategias productivas y de manejo del espacio que adoptaban las familias, así como la organización local; se trataba de comprender el *complejo andino* (Regalsky, ed. 1994) que permitía articular cultivos asociados, manejo de diversos pisos ecológicos, alta precisión en predicción climática, manejo de variedades de semilla nativa, etc. Se manejaba dos hipótesis para la interpretación de los resultados: la primera, que la tecnología que estaban introduciendo las instituciones "se estaba convirtiendo en una suerte de herramienta que iba a acelerar tanto los procesos de erosión del conocimiento campesino como también de erosión física de los suelos" (G. Vargas, diálogo); la segunda, que el incremento de la producción

---

1 La información que presento en esta sección la he discutido también en Garcés (2005a: 82-104).

2 El equipo que realiza este primer trabajo con *El Mizqueño* estaba compuesto por Luz María Calvo, Pablo Regalsky, Zenobio Siles e Inge Sichra. Luego, cuando se inicia el proceso de investigación en la comunidad Raqaypampa, del que hablaré en breve, se sumaron Teresa Hosse, Carlos Espinoza, Rosemary Camacho y Julia Román.

agrícola que buscaban las instituciones tendía, en realidad, a la inserción de los campesinos en la economía de mercado (Regalsky, ed. 1994).

En 1985 se independiza el equipo que trabajaba en el Centro Portales y crea una organización no gubernamental llamada Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA), que posteriormente jugaría un papel importante en la publicación del periódico. En abril de 1986, en el marco de un debate sobre la conveniencia de producir publicaciones diferentes y específicas para cada central provincial o publicar un solo periódico pero al servicio de la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC), nace el periódico bilingüe *Conosur Ñawpaqman*[3]. Las tres centrales provinciales que participaban en el debate decidieron el nombre del periódico: *Conosur*, por tener como base las comunidades y organizaciones del cono sur del departamento, y *Ñawpaqman* por su significado, 'hacia adelante' (Z. Siles, diálogo).

Durante 1988 se interrumpe la publicación de *Conosur* por dos motivos: primero, en aquel momento CENDA había decidido priorizar el trabajo radiofónico y, segundo, se estaba evaluando los primeros cinco años de trabajo del (de los) periódico(s) en las comunidades. De esta evaluación queda claro, tanto para CENDA como para las organizaciones con las que trabajaba, que el periódico era necesario como una instancia de reflexión sobre hechos acaecidos en una comunidad o en un evento orgánico, y no como un medio de comunicación inmediata como la radio.

Lo curioso es que, según los impulsores de la experiencia, fue el trabajo de investigación sobre el sistema productivo de Raqaypampa lo que los llevó a dar al periódico una línea de reflexión más política articulada a la problemática del movimiento campesino originario regional y nacional. Gracias a eso también se estrecharon los vínculos con las organizaciones nacionales, como la CSUTCB: "Desde el 89 dentro de CENDA ya asumimos que la Institución debía formar parte de una propuesta política, entonces aparecen los primeros contactos con la CSUTCB, contactos con la Federación, ya no sólo un trabajo local" (P. Regalsky, diálogo). Por ello, desde fines de 1989, *Conosur* reaparece con el membrete de *Nueva Etapa*, con el número 32, consolidándose un mayor espacio para la información en quechua. Hay que tomar en cuenta, además, que hacia 1989 se fortaleció el movimiento cocalero y se formaron las cinco federaciones del trópico de Cochabamba, zona ésta a la que el periódico también se articularía con fuerza. Como ya dije, inicialmente el objetivo de *El Mizqueño* era promocionar la lectura en quechua y fortalecer esa lengua en áreas rurales. Aquí había una suerte de objetivo implícito: trabajar en la recuperación de la autoestima y el fortalecimiento de la identidad quechua mediante la lengua.

Lo que sí queda claro es que, a través de los años, el PCÑ ha intentado identificarse con una posición antidesarrollista y de apoyo a las reivindicaciones de las organizaciones campesinas de Cochabamba. Esto implica que durante los primeros

---

3 En realidad, por la periodicidad de su publicación (bimensual), se acerca más a un formato de revista; sin embargo, siguiendo la denominación usada por CENDA, la institución que lo elabora, mantengo el nombre de periódico *Conosur Ñawpaqman*.

años la posición del periódico, en consonancia con el momento que vive el movimiento campesino, es más defensiva, y sólo a partir de 1989 aparecería, como tema central, el "Instrumento Político" que se empezaba a discutir en el Congreso de la CSUTCB en Tarija. En Cochabamba, sin embargo, la discusión en torno al Instrumento Político tomaría fuerza a partir de 1991-1992, ya que en 1989 el eje político de debate en las organizaciones era la defensa de la hoja de coca.

> En un principio no hay más que una posición política contra el desarrollismo, en contra de las tecnologías desarrollistas; eso hasta el 89. El 89 por primera vez aparece esto del Instrumento Político [I. P.], que se empieza a discutir en Tarija en la Confederación. […] en el Periódico sale sobre el I. P., pero en esa época la Federación de Cochabamba no tenía la más remota idea del I. P., […] era una cosa que venía de La Paz, de los aimaras y punto. Ni de lo del Quinto Centenario: se hace una cosa pequeña en Aiquile, pero bajo el tema de manejo de cuencas. A partir del 91-92 recién empieza a aparecer la idea del I. P. Lo político iba más por la defensa de la coca (P. Regalsky, diálogo).

En esos años, en el equipo de producción se plantearía con intensidad el debate sobre el objetivo de *Conosur*:

> Durante su desarrollo, el Periódico pasa por diferentes etapas críticas, seguidas de mucha discusión y análisis: el tema de ser un medio escrito dirigido para un público casi analfabeto; la disposición de poner el Periódico al servicio de la dirigencia sindical o atenta a la movilización campesina en general; el Periódico como un órgano de expresión de la organización campesina en general o de la dirección de la Federación en particular (Z. Siles, diálogo).

Hacia 1992 se comienza a reflexionar sobre la independencia política respecto de los partidos. Al principio, la cuestión aparece tímidamente en algunos artículos y lleva a una definición explícita del objetivo del PCÑ:

> Lo ponemos en algún documento, que queremos que se transforme en *una herramienta de un sector crítico reflexivo del movimiento campesino* y no de los líderes de la Organización. Dentro de CENDA hay un sector bastante fuerte que dice que el Periódico tiene que ser la voz de la Federación, eso originó fuertes discusiones (P. Regalsky, diálogo)[4].

Se puede decir que el proceso de definición del objetivo de *Conosur* empezó desde el momento inicial; con el transcurso de los años el PCÑ se definió como *una herramienta de discusión del movimiento campesino del departamento, en especial para el sector crítico frente al desarrollismo de las instituciones de desarrollo y frente al intervencionismo estatal.*

> Hay un objetivo fundamental político que se mantiene. […] Objetivos grandes que se hayan cambiado, no hay. Más bien los objetivos pequeños […] sí han ido cambiando, pero dentro de su objetivo grande (J. Román, diálogo).

---

4 Énfasis mío.

Pero ¿dónde estaba o cuál era ese sector crítico del movimiento campesino? La cuestión ha sido motivo de debate permanente para el equipo del periódico. Aquí creo conveniente una aclaración en torno a lo que el equipo editor del periódico y CENDA entienden por *sector crítico del movimiento campesino*. Aunque no se puede encontrar en ningún lugar una definición explícita, en general, hace referencia a aquel sector que ejerce mecanismos de control sobre la dirigencia y sobre las instituciones que funcionan como correa de transmisión del Estado, el capital y el desarrollo, y que pretenden cooptar los espacios de autodeterminación que ejercen las comunidades sobre la tierra y el territorio (véase Regalsky 2003b). El sector crítico del movimiento campesino sería aquel, no siempre visible como grupo social, que resiste los intentos de los sectores *emprendedores* del campesinado de aliarse a los instrumentos de dominación política y económica.

La discusión del objetivo del periódico plantea, colateralmente, la pregunta de quiénes son los destinatarios del mismo. Se podría decir que en los primeros años de su publicación, el medio iba dirigido a los vecinos de los pueblos y a los dirigentes; luego se dio un desplazamiento hacia las bases del movimiento campesino, en general, y, finalmente, se piensa en ese sector crítico del que hablábamos. CENDA siempre ha manejado el criterio de que existen varias corrientes dentro de la organización y el movimiento campesino; una de ellas se opone abiertamente al modelo económico, social y político que se intenta permanentemente imponer desde el Estado y sus sectores aliados. Es precisamente a ese sector al que quiere privilegiar el PCÑ. Obviamente este destinatario ideal no cierra las puertas a los sectores dirigenciales del movimiento campesino originario. Como veremos luego, en *Conosur* "se escuchan" distintas voces, dado el carácter testimonial del mismo.

De tal manera que el PCÑ llega principalmente a las familias campesinas y a los dirigentes; es leído por hombres, mujeres, niños y jóvenes de las comunidades. Pero también es solicitado por maestros rurales, instituciones que trabajan en el campo, organizaciones sindicales y sociales urbanas y rurales. En número reducido llega también a otros grupos como comerciantes de ferias y camioneros. A menudo los miembros de las familias campesinas leen el periódico en voz alta para los ancianos y mujeres no alfabetizados o que leen con dificultad. En muchos lugares, en el momento de la compra del ejemplar del PCÑ se forman grupos de lectura, o los padres piden a sus hijos que se lo lean.

El periódico se publica bimensualmente y el trabajo de edición de cada número de *Conosur* empieza con la distribución del número anterior. Ahí se recoge la información mediante entrevistas a los propios lectores del periódico. Asimismo, el equipo participa en los ampliados, congresos y seminarios convocados por la CSUTCB, la FNMCB-BS, las federaciones departamentales (FSUTCC o la FDMCC-BS) o regionales (FRUTCAS, Federaciones del Trópico de Cochabamba), las centrales provinciales y regionales campesinas del departamento (por ejemplo, la CSUTCOA y la CRSUCIR).

Normalmente, en la redacción de los artículos se ofrece una síntesis sobre lo tratado en el evento respectivo, y se complementa esta información intercalando en el texto testimonios de los participantes. En algún momento se intentó que las

noticias fueran escritas por los mismos lectores del periódico, pero esta experiencia no prosperó, entre otras razones, por el cuestionamiento de los compañeros de las comunidades: "podríamos estar formando un grupo selecto dentro de la comunidad y no estamos para eso" (Z. Siles, diálogo).

Actualmente el equipo de producción de *Conosur* está formado por unas siete personas dedicadas a tiempo completo a este trabajo. Adicionalmente, el resto del personal de CENDA, unas 25 personas más, aporta de diversas maneras a las distintas actividades del periódico. Las páginas y los artículos de *Conosur* se distribuyen en distintas secciones. Éstas han experimentado variaciones de énfasis y extensión de acuerdo a las distintas coyunturas que ha vivido el movimiento campesino boliviano y cochabambino, así como a las distintas etapas del mismo PCÑ. Sin embargo, se puede esquematizar las principales secciones que han acompañado al periódico desde su inicio, incluyendo algunas que ya han desaparecido y otras que son propias de la coyuntura de los últimos años. Presento a continuación un intento de organizar los contenidos temáticos de *Conosur*[5] (véase el cuadro 5.1).

Aparte de estos contenidos, cada número del periódico tiene un editorial elaborado por el equipo de edición. La distribución, además de realizarse en los eventos de las organizaciones ya mencionados, es directa a través de la presencia en las principales ferias de los centros poblados del departamento. Se distribuye masivamente en las siguientes provincias de Cochabamba: Chapare, Carrasco, Ayopaya, Campero, Mizque, Arani, Punata, Tiraque, Esteban Arce, Tapacarí y Quillacollo[6].

Además de la distribución dentro del departamento, *Conosur* cuenta con suscriptores en el ámbito nacional (La Paz, Oruro, Potosí[7], Santa Cruz, Chuquisaca y Cochabamba) e internacional (Ecuador, Perú, Chile, Uruguay, Austria, Suiza, Bélgica, Alemania, España, Holanda, Inglaterra y EE UU). Normalmente se trata de investigadores, organizaciones sociales, instituciones, centros de investigación, bibliotecas, agencias de cooperación, medios de comunicación, ONG, etc.

El precio del periódico suele ser de 1 boliviano en las zonas rurales, aunque se vende a 2 bolivianos en el Chapare, ya que la gente en esa zona maneja un poco más de dinero. Sin embargo, estos precios son casi simbólicos, ya que el costo total de producción de cada ejemplar es de 5 bolivianos aproximadamente[8].

---

5 El Anexo Nº 3 contiene una lista de los números de *Conosur* estudiados según el año de publicación.

6 Para un mayor detalle de los lugares y comunidades en los que se distribuye y vende el PCÑ, en el departamento de Cochabamba, véase Garcés (2005a: 207-208, Anexo Nº 3).

7 En Potosí, además de tener suscriptores, *Conosur* se distribuye en eventos orgánicos de la zona de Nor Lípez. Esto debido a que un miembro del equipo de edición (Francisco Quisbert) pertenece a dicha región (Uyuni) y se encuentra en permanente contacto con las organizaciones del lugar.

8 CENDA tiene un programa trienal de trabajo con, actualmente, cuatro estrategias: apoyo a la elaboración de propuestas de las organizaciones en el proceso constituyente; recuperación y titulación de tierras comunitarias; gestión político-territorial indígena; y, defensa de la seguridad y soberanía alimentaria. *Conosur* aparece en este programa como herramienta de debate y discusión de estas estrategias con el movimiento campesino originario de Cochabamba. En tal sentido, el Periódico se publica con los fondos que CENDA recibe de las entidades financieras que apoyan el programa institucional.

Cuadro 5.1
Contenidos temáticos del periódico *Conosur Ñawpaqman*

Conocimiento campesino	Orgánico-político	Educación	Noticias
• Sistema productivo • Investigación agroforestal • Predicción climática • Historia de las comunidades • Cuento • Recursos naturales • Tierra y territorio	• Movilizaciones • Asamblea Constituyente • Resultados de elecciones • Autonomías indígenas y autonomías departamentales • Instrumento Político • Recursos naturales • Tierra y territorio	• Eventos educativos en general • Leyes y decretos • Consejos Educativos • Normativa del quechua	• Eventos de las organizaciones campesinas (locales, regionales y nacionales) • Eventos en las comunidades • Noticias nacionales • Noticias internacionales en general • Noticias internacionales sobre pueblos indígenas • Recursos naturales • Leyes y decretos

Fuente: elaboración propia.

El tiraje del periódico ha ido creciendo paulatinamente con el tiempo. Inicialmente, durante la etapa de *El Mizqueño*, el tiraje oscilaba entre 500 y 1.000 ejemplares; luego, con la publicación de *El Totoreño*, la cifra aumentó a un promedio de 2.000 ejemplares[9]. A mediados de los años noventa se imprimían 2.500 ejemplares y, a partir de 2003, la cifra se ha ido incrementando considerablemente: entre 3.000 y 4.000 ejemplares en el periodo 2003-2006 y 5.000 durante el año 2007.

En periodos "normales" se vende un 80% del tiraje (J. Román, diálogo), pero esto cambia radicalmente en momentos de movilización del sector campesino originario y de situaciones significativas en las coyunturas políticas vinculadas al mismo. Por ejemplo, en 2003 se agotaron tres de los cinco números publicados durante ese año e incluso hubo que reimprimir otros 4.000 ejemplares de uno de esos números[10]. De manera similar, el número 116 de *Conosur*, en el que se muestran los resultados de las elecciones de diciembre de 2005 y la histórica victoria electoral de Evo Morales con un 54% de votos, exigió dos reimpresiones, llegando a venderse un total de 11.000 ejemplares[11].

Asimismo, en las zonas donde se han concentrado las movilizaciones campesinas por largos periodos también se vende más. Por ejemplo, el Chapare es una zona de permanente movilización debido a la erradicación forzosa de la hoja de coca:

> Entre el 99 y el 2000 […] se llegó a vender casi el 40% en el Chapare, casi 1.200 periódicos sólo en el Chapare; lo normal siempre iba entre 400, 500 [...]. Un 70%, 80% del total se vende, pero el año 2000 se llegó al 80%, 90%; ha sido fuerte el interés por el Periódico. En estos últimos 5 años ha habido bastante consistencia (Z. Siles, diálogo).

Román asegura que nunca se ha regalado ejemplares del PCÑ, fundamentalmente como una acción antipaternalista:

> Nunca se ha ido a una comunidad o a un evento y se les ha dicho aquí está el Periódico *Conosur* y les regalamos, nunca. […] A veces por relaciones de amistad o porque algunos dirigentes creen que tienen el derecho les tenemos que regalar. Sí se regala a algunos niños que quieren tener el Periódico y no tienen dinero para comprarlo (J. Román, diálogo).

Siles menciona que si bien se mantiene la política de no regalar el Periódico, en algunas zonas, en cambio, se practica el trueque de ejemplares por diferentes productos alimenticios.

---

9 Véase Garcés (2005a: 189-193, Anexo Nº 1).

10 Recuérdese que el 2003 es el año de los conflictivos sucesos que desembocaron en la denominada "Guerra del Gas" que terminó con la expulsión de Gonzalo Sánchez de Lozada de la conducción del gobierno (Garcés 2006c).

11 Estos datos han sido tomados de los informes semestrales que el equipo de edición presenta a la dirección de CENDA y de la tesis de Norma Álvarez (2006).

> La gente empezó a traer lo que produce, en épocas de cosechas, aunque no es en todas las comunidades, sólo es en algunas; por ejemplo, en Mizque, en toda la cuenca Tukma, ahí casi siempre se hace trueque; otra zona es la de Tin Tin. En cambio, hacia Aiquile, más es plata; los niños son los que se han acostumbrado más al trueque, los niños y las señoras (Z. Siles, diálogo).

Después de ver estos datos contextuales del PCÑ que nos ayudan a comprender mejor su proceso de producción textual, pasaremos a examinar las principales características de la escritura quechua en dicho medio.

La política de la oralidad escrita

Como ya he adelantado, una de las características del PCÑ es la de trabajar una escritura quechua basada en la oralidad de los hablantes. Se trata de una política de inscripción de discurso oral (Marcone 1997) que no se limita a la simple reproducción de un acto de habla, sino que, más bien, crea un acto comunicativo nuevo: inscribir la oralidad se convierte en un acto político que implica una selección textual desde las necesidades e intereses del inscriptor o editor. Quiero mostrar ahora cuatro aspectos importantes para la comprensión de la escritura quechua en *Conosur* como política de inscripción del discurso oral: i) la intertextualidad presente en el periódico, ii) el lugar que ocupa el quechua en el mismo, iii) la presencia de rasgos de la oralidad y iv) la metaforización de lo cotidiano en el PCÑ.

Los juegos intertextuales en el PCÑ

En los estudios de la crítica literaria y de la lingüística textual se usa con cierta frecuencia el concepto de intertextualidad. El debate sobre la intertextualidad es particularmente rico en el campo práctico de la traducción y de la teoría crítica literaria. Julia Kristeva, que ha contribuido tanto a la difusión del término, se refiere a la intertextualidad como la construcción de un texto que se constituye en un mosaico de citas y que es fruto de la absorción y transformación de otro texto (Kristeva 1982). Se trataría entonces de un proceso de reelaboración de textos preexistentes como mecanismo de creación textual. Implicaría la existencia de discursos previos como precondición para el acto de significar[12].

Para mí, en cambio, la intertextualidad tiene un significado un tanto diferente de cara a la práctica escrituraria de *Conosur*. Entiendo por intertextualidad la construcción de una serie de tramas *textuales* (en el sentido amplio de la palabra) en las que pugnan expresivamente diversos códigos visuales, "textuales" (en el sentido de "alfabéticos") y orales. La intertextualidad daría cuenta de una construcción

---

12 Sobre el concepto, véase también la entrada respectiva de Heath, en la compilación de Payne (1996).

"textual" en la que se negocian heterogénea y conflictivamente significados varios que buscan posicionarse discursivamente. Pero además, entiendo la intertextualidad no sólo como una interrelación textual plasmada en el papel, sino también como el proceso conflictivo de construcción textual entre diversos actores que se mueven en diferentes "imaginarios culturales". En este sentido, atiende también a los diversos contextos de producción y recepción textual conflictiva y diversa. Así, este tipo de intertextualidad puede ser el reflejo de conflictividades interculturales expresadas en diferentes tramas comunicacionales de distinta procedencia.

Lo dicho se podría ejemplificar de mejor manera en la práctica escrituraria (y visual) de nuestro periódico. El PCÑ publica noticias y produce información en quechua y en castellano[13]. El criterio principal explicitado por los editores es que en el Periódico los eventos se cubren en la misma lengua en la que se producen (quechua o castellano). A primera vista, uno podría decir simplemente que hay algunos artículos publicados en quechua y otros en castellano. Afinando un poco más la mirada se podría decir que todo lo que tiene que ver con el mundo de "fuera" de las comunidades y de las organizaciones se escribe en castellano (noticias nacionales e internacionales, temas técnico-agrícolas, etc.) y todo lo relacionado con intereses "internos" se escribe en quechua (historia de la comunidad, predicción climática, evaluación del ciclo agrícola, el cuento, etc.). Esta es la tendencia general, fruto del marco diglósico de la sociedad boliviana en la que se inserta el Periódico.

No obstante, se podría hacer una mejor descripción de la economía textual-lingüística del PCÑ desde la confrontación oficialidad-no oficialidad de los discursos. Cabría afirmar que lo oficial, lo legal, lo que expresa el ámbito discursivo estatal y hegemónico o su relación con él, se encuentra redactado en castellano. Por ejemplo, aunque los principales debates de las reuniones orgánicas de las organizaciones se escriben en quechua, las resoluciones de las mismas aparecen normalmente en castellano, ya que dichas resoluciones posicionan políticamente a las organizaciones y comunidades frente a los mecanismos de dominación estatal. Pero también aparecen en castellano los textos y la información no mediados por la oralidad, como el editorial o noticias del exterior tomadas de diversas fuentes noticiosas internacionales. En cambio, aquello que forma parte del ámbito discursivo organizacional y comunitario (no necesariamente local) se redacta en quechua: aquí entran tanto el cuento y la predicción climática como las noticias nacionales e internacionales que forman parte de la discusión en eventos orgánicos campesinos (Asamblea Constituyente, ALCA, TLC, coca, políticas del Banco Mundial sobre agricultura, etc.).

---

[13] Según Julia Román (diálogo), el equipo editor intenta mantener un equilibrio en el espacio dedicado a las dos lenguas, es decir, que el 50% de las noticias se publiquen en quechua y otro tanto en castellano. Sin embargo, en los últimos números (desde 2006), la presencia del quechua es menor por la cantidad de información que ha generado la Asamblea Constituyente y el Pacto de Unidad de las organizaciones indígenas, originarias, campesinas y de colonizadores, o sea eventos que se realizan en castellano.

Sin embargo, esta distribución espacial-textual de la que estamos hablando no es tan simple. Más allá de las tendencias generales mencionadas, en las páginas del PCÑ encontramos numerosos juegos "intertextuales". Por ejemplo, en una misma noticia, podemos leer un título en castellano y la mayor parte del cuerpo informativo escrita en quechua (o viceversa). Similarmente, en un mismo artículo podemos encontrar saltos del quechua al castellano (y viceversa) dentro de la trama textual. Asimismo, puede aparecer una noticia en la que se dan los datos generales y contextuales de un determinado evento en castellano y, luego, el resto de la información se construye con los testimonios en quechua de los participantes (véase la figura 5.1).

Nótese que el *pacha* o *cronotopo* de enunciación de *Conosur* se ubica en Cochabamba y en el periodo posterior al régimen de hacienda que configuró una variedad de quechua *mezclada* con el castellano, fruto de las tempranas interacciones comerciales y sociales que se dieron en las comunidades del valle[14]. En tal sentido, la intertextualidad del PCÑ tiene que ver con esa compleja trama interdiscursiva de la misma población cochabambina. Y en esta interdiscursividad, reflejada en el PCÑ, no se puede dejar de lado la relación entre quechua y castellano.

Como vimos en el capítulo anterior, en los textos de la Reforma Educativa se percibe un prurito de pureza lingüística a favor del quechua, de modo que se tolera la presencia del castellano sólo a fin de desarrollar los usos lingüísticos del quechua. En cambio, en *Conosur Ñawpaqman* es frecuente la presencia del castellano dentro de los textos quechuas. La escritura de los términos castellanos obedece a la ortografía propia de ese idioma, a diferencia de lo que ocurre en los textos de la Reforma, donde los vocablos castellanos son refonologizados.

Por consiguiente, dentro de los textos de *Conosur* escritos en quechua encontraremos tres tipos de relación castellano-quechua y que se manifiestan a través de otros tantos aspectos:

i) En el uso de frases enteras:

Tiyan achkha propuestas wakin ninku: Reordenamiento Territorial de acuerdo a nuestros ancestros, reordenamiento territorial kaqtinqa, mana kananchu tiyan departamentos (PCÑ 120: 4)[15].	Existen muchas propuestas. Algunos dicen: "Reordenamiento Territorial de acuerdo a nuestros ancestros". Si va a haber reordenamiento territorial, no debe haber departamentos.

[14] Sobre las interacciones entre castellano y quechua cochabambino, y la variante de *quechuañol* que se usa en Cochabamba, véase Sichra (2003). Sobre la compleja historia de "mestizaje" de la población valluna de Cochabamba, véase los estudios de Gordillo (2000), Larson (2000) y Rivera (1984).

[15] PCÑ 120: 4 remite al periódico *Conosur Ñawpaqman* Nº 120, página 4.

Figura 5.1
La intertextualidad en *Conosur Ñawpaqman*

12 Conosur Ñawpaqman Nº 86 • Mayo 2000 **ORGANIZACION**

IX Congreso de la FSUTCC - Tiraque, Cochabamba

"Kaypi, kikin bases kachkayku"

"Allichaq dirigentesta, organizacionta sirviqkunata wakichina"

Kunitanpi unaysituña organización campesina ñaraq CSUTCB, jinallataq wakin Federacionespi umapi kaqkuna wist'u yankunata puririkapuchkanku. mañana basespaq, comunidaapaqchu llank'anku, nitaq normas comunalesta respetankuñachu ovejа qarawan sumaqta t'iqiykukuytawan, gobiernoq, qhapaqkunaq yanninta thaskirikapuchkanku. Tukuy ima laya maniobrasta ruwachkanku mana poderta kachariyta munaspa. Chaywan mana chaywan basesqa Congresospi, Ampliadospi allichaq dirigentesta, basesta respetaqkunata, organizacionta sirviqkunata jina wakichispa richkanku.

Ajinapi Federación Sindical Unica Trabajadores Campesinos Cochabamba (FSUTCC) pasaq 17-18-19 p'unchaykuna, marzo killa, Jisq'un kaq Congresonta, provincia Tiraquepi ruwarqa iskay waranqa aswan runamasikunawan. (1987 wata, provincia Arquepi, Pusaq kaq Congreso, votacionpi kamachirqa, provincia Tiraquepi, Jisq'un kaq Congreso ruwakunanta).

Kay congresoman kallarqankutaq mink'arisqa campesinos regantes kaqkuna, astawan sinchimanta Federación Unica, Federación Regantes, Coordinadora de Defensa del Agua y la Vida ima maqanakunankupaq yaku derechosta respetachinapaq..

"Congresoman jamunchik, Estatutos Organicosta respetaspa"

Victoriano Mejía, dirigente saliente dijo: "Tenemos que respetar a los sindicatos, subcentrales, centrales provinciales, Centrales Regionales. Mana pukllakuchkanchikchu Congresosta kayniqpi, jaqayniqpi ruwanapaq. Estatutos orgánicos, normas comunales respetasqa kanan tiyan, chayta junt'aspa Congresota Tiraquepi ruwachkanchik"

"Arquepi kamachikusqanta kasuspa jamuyku"

Tacopaya: "Segunda Sección jina jamuyku, Congreso Arquepi kamachisqa respetakunanpaq. Central provinciayku mana qhawariwaykuchu, piqpa qhipantachus purichkan. Chayniqta Ampliadota ruwaspa jamuyku".

"Kaypi basesniywan kachkan"

Capinota: "Capinota Noveno Congresopi tarikun. Secretario General, Flaviano Verduguéz ripun. Relaciones jina kaypi kachkani, mana jamunichu auto nombrasqa, kaypi basesniywan kani".

Foto: Conosur Ñawpaqman

"Arquepi VIII Congreso kamachisqanta kasuspa jamuyku. Yaku ukyaq jina Coordinadowan khuchka sayaykuna"

"Jamuyku, uk runa jinalla llank'anapaq"

Federacón de Regantes: "Regantes kay Noveno Congresoman jamuyku, uk runa jina llank'anapaq. Munayku qankunawan uk unidad ruwayta, 26 p'unchay marzo killamanta watiqmanta movilizacionesta qallarisunchik, gobierno Ley 2029 modificaciones aprobanankama, respetasqa kananpaq usos, costumbres comunales".

"Mana necesitanchikchu dictadura sindicalta"

Delegados provincia Campero nirqa: "Kay Congresopi mayoría kanchik, 14 provincias, mayoriaq nisqan respetakunqa. Imaptintaq Alejo Véliz, mana jamurqachu, payqa waq Congresota ruwackhan divisionta ruwayta munaspa".

Resolución para lucha conjunta del Agua:

• Lucha conjunta con la Coordinadora de Defensa del Agua y la Vida, en la derogatoria del Contrato con Aguas del Tunari y en la aprobación de la Ley (2029) del Servicio de Agua Potable y Alcantarillado por el Parlamento.

"Imaymana leyeswan p'anpayta munawanchik"

Cimar Victoria, Secretario General, CSUTCB, nirqa: "Oriente jallp'asmanta 20.000 campesinos-indígenas callesman kachkanku wich'usqa. Regantes ninkuña, unidad kanan tiyan yakumanta maqanakunapaq, mana aqna kanqa chayqa, Ley de Aguas yakuta qichuwasun, Ley de Biodiversidad, Código Minero, Ley Forestal, Ley INRA ima jallp'asta qichuwasun. Chayrayku, qhiswas, Pueblos del oriente ima khuska jatarina jark'akunapaq".

"Dirigentes burócratas trabajan desde sus escritorios"

Resolución:

• Lucha contra los dirigentes sindicales corruptos que quieren apoderarse de nuestra Federación Unica, para sus intereses personales y de grupo.

• El Noveno Congreso de la Federación Campesina Unica se pronunció con un voto resolutivo. Solicita un Congreso Extraordinario de la C.S.U.T.C.B, porque la cabeza del Comité Ejecutivo trabajaba desde el escritorio y no desde las bases. Por eso es necesario movilizar una dirección crítica con dirigentes críticos que estén al lado de las bases. Exigir, através de las Federaciones Departamentales y Regionales, incluso de Centrales y Subcentrales la Convocatoria, al Congreso Extraordinario.

Congreso aprobó mediante una resolución:

"La Federación Departamental de Regantes (FEDECOR), solicitamos ser miembros de la FSUTCC, para coordinar las acciones de defensa del Agua", dijeron regantes en el noveno congreso"

• Sellar la unidad departamental de las 6 Federaciones del Trópico de Cochabamba, la Federación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Cochabamba, Federación Departamental de Regantes y la Coordinadora Departamental de Defensa del Agua y la Vida, para realizar las movilizaciones contundentes..."

• Las comunidades y organizaciones jamás permitiremos que afecten los Usos y Costumbres, jamás permitiremos que los patrones, los empresarios afecten nuestras aguas. Antes preferimos morir porque el Agua es Vida, es Wiraqhucha, es Pachamama.

"El Saneamiento, garantizará nuestras tierras?"

Los antiguos patrones están haciendo trámites de Saneamiento y están quitando tierras a los comunarios, por tanto se concluye:

• Rechazo total a la Ley INRA, solicitar la derogatoria y reemplazarlo por la Ley de Tierras de la CSUTCB.

Prov. Tapacaripi Chunka Kaq Congreso ruwakunanpaq kamachikun.

Tukuynin provincias Chunka Kaq Congreso provincia Tapacaripi ruwakunanpaq aprobarqanku.

Umalliqkuna Federación Unicapi:

Strio. Ejecutivo	Moisés Torrez
Strio. General	Angel Mendez
Strio. Relaciones	Favian Verduguez
Strio. Relaciones I	Esteban Ramirez
Strio. Actas	Abel Zapata
Strio. Haciendas	Rossemary Camacho
Strio. Prensa P.	Walter Vicente

ii) En la combinación léxico-morfológica entre castellano y quechua:

Nuqayku mana chayta garantizaykuchu, nitaq chayta permitiykuchu, puebloq nisqan kanqa, mana gobiernoq nisqanpis kanqachu, imatachus pueblo deciden chayta nuqayku ruwasqayku, riqsiykuña, yachaykuña, nuqaykuta mana ni pi niwasqaykuchu, organizacionpaq gustun (PCÑ 123: 5).	Nosotros no garantizamos eso, tampoco vamos a permitir eso. Será lo que el pueblo diga y no lo que diga el gobierno. Lo que decida el pueblo, eso vamos a hacer nosotros. Ya conocemos, ya sabemos, a nosotros nadie nos dice, para el gusto de la organización.

iii) En la consignación de siglas de distinto tipo y su desglose:

Ayopayaq objetivonqa Tierra-Territoriota, Tierra Comunitaria de Origen (T.C.O.) nisqawan recuperay, Tierra Territoriota taripanapaq, mana kanchu waq yan, consolidanapaq Asamblea Constituyente ruwakuptin, chayta organización jina qhawariyku. Importante maqanakuna jallp'amanta Bolivia suyupi; jallp'a kawsay, chayniqta asegurasqa kanan tiyan, 'seguridad jurídica' nisqawan, maychus kachkan TCOwan (PCÑ 114: 5).	El objetivo de Ayopaya es la Tierra y el Territorio. Con la llamada Tierra Comunitaria de Origen (TCO) la recuperaremos. Para lograr la Tierra y el Territorio y para consolidar la Asamblea Constituyente, cuando se lleve a cabo, no hay otro camino; eso estamos mirando como organización. En Bolivia es importante la pelea por la tierra; la vida de la tierra debe estar asegurada de esa forma; es decir, con la 'seguridad jurídica', así como está ahora con la TCO.

Como se ve, aquí encontramos otra estrategia de interacción entre estas dos lenguas históricamente en contacto y en relación diglósica. Mientras que en los módulos se pone el castellano en función de una escrituralidad que pretende ser auténticamente quechua, el castellano en *Conosur* refleja los usos concretos del mismo por parte de los quechuahablantes a los que va dirigido. Dado que *Conosur* es una publicación bilingüe, interesa examinar ahora el lugar que ocupa el quechua en este medio de comunicación.

El quechua en el periódico Conosur Ñawpaqman

Aunque los estudios sobre la presencia de las lenguas originarias en los medios de comunicación son escasos (Albó 1998), se puede decir que el aimara y el quechua tienen una presencia relativamente fuerte en radios urbanas de La Paz y Cochabamba, respectivamente[16]. En cuanto a la prensa escrita, el matutino *Presencia* se esforzó por publicar, durante un año, una página diaria en quechua y otra en aimara. Lamentablemente, el cierre de este medio de comunicación truncó la experiencia. Asimismo, Albó y Anaya (2003) dan cuenta de la

[16] Véase el estudio, ya citado, de Guzmán (2006) para el caso del quechua cochabambino. Para el caso del aimara en las radios, puede consultarse el trabajo de Condori (2003).

experiencia de *Jayma*, que nació como un periódico exclusivamente aimara, pero que, rebautizado con el nombre de *Kimsa Pacha Ara Mboapɨ*, ahora incluye textos en quechua y guaraní. Esta publicación semanal se distribuye como suplemento del diario *La Prensa* de La Paz. Por lo dicho, con más de 20 años de publicación ininterrumpida, *Conosur* se cuenta entre los poquísimos medios de difusión extraescolar que ofrecen información en una lengua originaria de Bolivia[17].

Como mostré en el capítulo anterior, en los textos de la Reforma se recurre a tres estrategias de desarrollo del quechua: i) recuperación de términos precoloniales, ii) creación de nuevos términos y estilos lingüísticos, y iii) refonologización de términos provenientes del castellano. Estas estrategias también están presentes en los trabajos que apuntan a la normatización del quechua (Plaza 1995: 58). Ya me he referido al tercero de los aspectos mencionados, de modo que a continuación trataré brevemente sobre los dos primeros.

El Mizqueño y *El Totoreño* no destacaban por un uso abundante del quechua. Sin embargo, como vimos, con la "Nueva Etapa" de *Conosur* (a partir de 1989), la revaloración del quechua pasó a ser un objetivo prioritario. Se abrió un periodo de debate sobre la normatización: "¿normalizamos totalmente el quechua o respetamos el testimonio?" (J. Román, diálogo). O dicho de manera más *conciliadora*: ¿cómo lograr un equilibrio entre la norma y una variedad escrituraria que pueda ser comprendida por los lectores aunque no tenga un alto nivel de estandarización? Prevaleció el criterio básico de usar en el PCÑ un quechua comprensible aunque no se ajustara totalmente a las exigencias de la normatización del momento. Naturalmente, tal opción responde a la idea de pensar la escritura desde el habla de los propios actores. No obstante, en un momento determinado (números 36 a 55) se intentó hacer un trabajo explícito de intervención idiomática mediante la expurgación del excesivo vocabulario castellano en el habla quechua plasmada en el Periódico. Como parte de estas acciones de intervención se plantea el rescate de términos *antiguos* del quechua. Veamos algunos ejemplos:

En PCÑ 36: 8 se encuentra el siguiente mensaje:

Conosurqa qhishwanchista uqhariyta munaspa ñawpaq kawsaypi kikin kasqanta qankunawan ch'uwa simikunata (palabras) tariyta munan. Kay phishqa kaq qhilqisqa Conosurpi yuyarichiyta munayku kinsa simikunata (PCÑ 36: 8).	*Conosur* quiere contribuir al desarrollo del quechua a través del rescate de palabras que se usaban antes. En este *Conosur* número 5 de este año queremos recuperar tres palabras.

[17] Adicionalmente, CENDA publica también un suplemento infantil en quechua, el *Añaskitu*. Se trata de una revista monolingüe que busca la socialización del conocimiento infantil quechua mediante la correspondencia interescolar y la valoración de los conocimientos de la comunidad.

Al final de un cuento (PCÑ 38: 14-15), se inserta un mensaje a los lectores para trabajar la recuperación del quechua, buscando los equivalentes quechuas de palabras usadas en el cuento:

Yanapariwayku mask'ayta ima parlaykuna. Tarikunman qhishwapi kaykunapaq: silvay, horno, carbon, mantequilla, collar, queso.	Ayúdennos a buscar algunas palabras y a encontrar su equivalente en quechua: silbar, horno, carbón, mantequilla, collar, queso.

El PCÑ había optado claramente por la recuperación del quechua, como muestra el siguiente pasaje:

CONOSURQA Qhishwanchista uqharita munaspa ñawpaq kawsaypi kikin kasqanta qankunawan ch'uwa simikunata tariyta munan. Kay kinsa kaq CONOSURPI 1990 watamanta yuyarichiyta yacharichiytapis munayku phishqa simikunata. Kay simikunaqa wawakuna tatakunapis yachay wasimanta riqsinku: Castellano "adivinanza".....qhishwa "imasnari" kutichinchis. Castellano "trabalenguas" .....qhishwa "qallu watana" kutichinchis. Castellano "cuento".....qhishwa "willay" kutichinchis. Castellano "poema" .....qhishwa "jarawi" kutichinchis. Castellano "canción".....qhishwa "takiy" kutichinchis (PCÑ 39: 16).	*Conosur* quiere contribuir al desarrollo del quechua a través del rescate de palabras que se usaban antes. En este tercer número de *Conosur* del año 90 queremos recuperar estas cinco palabras. Los niños y los mayores han aprendido estas palabras en la escuela: en castellano, "adivinanza", en quechua se traduce como "*imasnari*". En castellano se dice "trabalenguas", en quechua decimos "*qallu watana*". En castellano se dice "cuento", en quechua, "*willay*". En castellano se dice "poema", en quechua "*jarawi*". En castellano se dice "canción" y en quechua traducimos como "*takiy*".

Por otro lado, el PCÑ carece de una política explícita para la creación de neologismos en el sentido de que sea el equipo editor quien proponga nuevos términos quechuas. Sin embargo, la práctica habitual de recogida de información oral ha permitido a la publicación incorporar expresiones que dan testimonio de la creatividad de los propios hablantes, como se podrá ver en los ejemplos que presento a continuación. En algunos casos se trata más bien de atributos y en otros de apropiación y reformulación conceptual a partir del término proveniente del castellano, Así, tenemos para el lugar físico donde funciona una radioemisora, "*wayra wasi*" (PCÑ 54: 12) [lit. 'casa de viento']; para avión, "*lata p'isqu*" (PCÑ 63: 4) [lit. 'ave de lata']; para pañuelo, "*qhuña pichana*" (PCÑ 61: 11) [lit. 'limpiador de mocos']; para los miembros de la UMOPAR (fuerza represiva de erradicación forzosa de la hoja de coca), "*p'alta uma*" (PCÑ 46: 3) [lit. 'cabeza plana']; para referirse a los gringos o a los extranjeros en general, "*jawa puka kunka*" (PCÑ 50: 4) [lit. 'cuello rojo de fuera'].

¿Cuál es la relación del quechua del PCÑ con la normativa escrituraria del quechua boliviano? Como ya adelanté en el capítulo anterior, la normativa escrituraria

actual tiene como base el Decreto Supremo Nº 20227 de 1984, los textos de T. Laime (1998), P. Plaza (1995 y 2003), A. Quiroz (1998) y C. Choque (1992) y la propia escritura de los módulos escolares de la Reforma Educativa. La normativa escrituraria del quechua boliviano está fundamentada en criterios de escolaridad, estandarización panandina e historicidad (Luykx 2001): se busca recuperar las formas etimológicas de estados anteriores del quechua. La variación regional se toma en cuenta a manera de diagnóstico de las formas en uso, pero no interviene en absoluto para la definición de la norma.

He estudiado con bastante detenimiento la cuestión del mayor o menor apego del PCÑ a la normativa escrituraria del quechua (Garcés 2005a). Sumariamente se puede decir que, pese al esfuerzo realizado por el equipo editor del PCÑ durante un periodo específico, en términos generales, el Periódico carece de consistencia ortográfica. Sus editores asisten ocasionalmente a seminarios o cursos de capacitación sobre normalización del quechua, lo que les confiere un conocimiento básico de las normas y reglas ortográficas, sin que esto suponga su aplicación inmediata y *a ciegas*.

Ya he subrayado que una de las características más importantes del Periódico es promover una escritura basada en la oralidad de los *testimoniantes*. En tal sentido, y a pesar de los esfuerzos realizados, el manejo y la aplicación de la norma nunca han podido copar totalmente los espacios escriturarios del Periódico, ni siquiera en los momentos en que intentó una opción explícita en esa dirección.

De cara a la normativa, se podría pensar que tenemos muy poco que aprender del PCÑ, por tratarse de un tipo de textualidad quechua no fiel a la norma. ¿Queda así descartada la relevancia de la práctica escrituraria del PCÑ? Pienso que no. La debilidad normativa de *Conosur* tiene, paradójicamente, su fuente y al mismo tiempo su riqueza en el hecho de ser una escritura quechua basada en la oralidad de los informantes, la voz de quienes testimonian y *hablan* ahí[18].

Los rasgos de la oralidad

Existe una amplia literatura sobre las relaciones entre oralidad y escritura (Landaburu 1998, Lindenberg 1998, López y Jung 1998, Marcone 1997, Ong 1982, Street 1984, Zavala 2002), pero aquí me interesa resaltar tres aspectos del debate en curso:

- La oralidad se considera generalmente como una *performance* de menor valor que la escritura, básicamente porque contribuiría poco o nada a la configuración de un pensamiento abstracto y al desarrollo del intelecto. Esto se puede ver en los citados trabajos de Goody (1968), Olson (1994) y Ong (1982, 1992).

---

[18] El tema de la escritura basada en la oralidad no es un fenómeno *novedoso*. Para el caso del español, véanse los estudios de Oesterreicher, Bustos, Cano, Eberenz y Stoll en la edición de Kotschi, Oesterreicher y Zimmermann (1996).

- Se puede afirmar que la mayoría de los estudios pone el énfasis en las rupturas antes que en las continuidades que se encuentran en la relación oralidad-escritura. Por ello, Street (1984) y otros autores hablan de las corrientes de la "gran división".
- Por último, las políticas de desarrollo escriturario de las lenguas subordinadas se elaboran, en la mayoría de los casos, teniendo como modelo los productos escriturales de las lenguas dominantes; esta *copia* operativa y política tiene su base, también, en la colonialidad lingüística presente en la organización de nuestras sociedades.

Me propongo mostrar lo que ocurre en *Conosur* como un espacio de producción textual a partir de la inscripción del discurso oral. Entiendo esta práctica como una práctica política que implica un proceso de selección y reconstrucción textual que, en este caso, se encuentra en manos de los editores del Periódico. Me referiré a los casos más frecuentes y destacados de *presencia* oral que he encontrado en la escritura de *Conosur*.

La presencia de enlaces conversacionales

El quechua boliviano cuenta con varios enlaces conversacionales. A manera de ilustración, me referiré al enlace *í* que se encuentra en el Periódico. Se trata de una partícula que permite expresar incertidumbre y duda por parte del hablante, solicitando al mismo tiempo la intervención del interlocutor con su propia opinión sobre el tema en cuestión (Herrero y Sánchez de Lozada 1979). Veamos los siguientes dos ejemplos:

Nuqaykup lugarniykumanta papa muju í, Laqmu tarpuyku... (PCÑ 68: 14).	En nuestro lugar sembramos semilla de papa *laqmu*, ¿no ve?
Paykunaqa churakuwayku nuqaykutaqa uj rumistapis tawqaykuna patanman paykuna wicharinankupaq kikillanta usawayku kay campu runastaqa í (PCÑ 33:5).	Ellos [los políticos, los ayudantes del gobierno] nos amontonan como piedras para subirse [al poder] y usarnos a los campesinos, ¿no ve?

La presencia de *í* sería normal en una interacción oral en la que uno de los interlocutores involucra al otro hablante y exige su participación, pero poco usual en un texto con lenguaje denotativo como el de los módulos de la RE.

Los deícticos

La deíxis funciona como un indicador que concretiza la virtualidad y abstracción de los discursos genéricos. De entre la variedad de deíxis que se puede contemplar en el quechua (véase Calvo Pérez 1993: 57-66 y Hurtado de Mendoza 2002: 101-176), me interesa aquí la referencia al manejo de la deíxis demostrativa en el PCÑ. Veamos un ejemplo sugerente para mostrar el recurso de inscripción de la

oralidad en el PCÑ. En 84: 11 se presenta la experiencia de un Taller de Manejo de Variedades de Papa y Maíz que ha realizado la Organización de Mujeres de Kuyupaya. La experta en las distintas variedades y semillas de maíz realiza una muestra para los asistentes al taller. La presentación de las distintas variedades se recoge en el Periódico tal como se ha dado el evento lingüístico:

Compañeras, compañeros kachun sumaq p'unchay jinallataq napaykuykichiq Wallat'ani wawas, nuqa apamurkani saritasta, papitasta riqsichinaykupaq. Riqsichisaykichiq: Yuraq sara waltaku, ranqhanapaq, sara lluch'usqapipis walliqllataq; Guinda sara nisqa jank'apaq; kaytaq Q'illu sara Lurivayu, lawapaq, jank'apaqpis, jak'upis sumaq, bajiyupi puqun, patapipis kallantaq. Kaytaq Uchpa sarita jank'apaq, ranqhanapaq; kay Yuraq sara rosada jina, tukuy imapaq; Phasanqalla sara, muchhaspa jank'anchiq. Kaytaq Yuraq sara, puka q'uruntañataq lluch'usqapaq, ranqhanapaq, tukuy imapaq. Kaytaq Willkaparu sara walliq tiqtipaq, chaymantapis uywakuna ukyanku tiqtita; kallantaq Ch'uspillo, jank'apaq misk'i kayqa; kaytaq Yuraq sara Ch'iqchisniyuq, mut'ipaq, tuquy imapaq; Q'illu sara. Kay Ch'iqchi sara jank'apaq; kay Waltaku allintataq ranqhakun; kaytaq Wana sarita, misk'i apipaq; kay Tani Tani ranqhanapaq, sara lluch'usqapaq bajiyupipis puqullantaq; kaytaq Lurivayu sara jank'apaq, pitupaq, tuquy imapaq, t'unitasnintaq qullpapaq, uwijapaq. Kaytaq Kuti sara jinallataq mana jank'apaq kusachu, sumaq ranqhanapaq (PCÑ 84: 11).

Compañeras y compañeros, tengan ustedes muy buenos días; asimismo, hago llegar mis saludos a los niños de Wallat'ani. He traído maicitos y papitas para hacerles conocer. Les haré conocer la variedad de maíz blanco *waltaku*; sirve, sobre todo, para la venta; también es bueno para maíz pelado. El maíz de la variedad guinda es bueno para hacer tostado. Este es el maíz amarillo *Lurivay*; es bueno para hacer *lawa*, tostado y harina; produce en las tierras bajas y altas. Este es el maíz *uchpa* (ceniza), bueno para hacer tostado y para vender. Este maíz blanco medio rosado es bueno para todo. Este maíz *pasancalla* desgranando lo tostamos. Este maíz blanco de mazorca roja es bueno para maíz pelado, para vender y para todo. Este maíz *willkaparu* es bueno para tomar y para que beban los animales. Asimismo, el *ch'uspillo* es rico como tostado. Este maíz blanco con pecas es agradable como mote y sirve para todo. Este maíz pecoso es bueno como tostado. El *waltaku* se vende bien. La variedad de maíz *wana* es sabrosa para hacer api. El *Tani Tani* es bueno para el mercado; se vende como maíz pelado y se da también en tierras bajas. Esta variedad *Lurivay* es buena para tostado, *pitu* y para todo; los menudos sirven como sal para las ovejas. Del maíz *kuti* no se puede hacer tostado; sólo es bueno para vender.

Es pertinente decir, además, que el texto va acompañado de una foto de la experta, que aparece mostrando las distintas variedades de maíz. Parecería, pues, que en ocasiones el Periódico busca meter al lector en el propio contexto y momento de producción interaccional del habla; trasladar el contexto al lector e introducir al lector en el contexto.

Entrevistado y entrevistador

Lo recientemente dicho también se hace evidente en la inclusión del entrevistador en la reproducción del acto de habla del entrevistado. Por ejemplo, tenemos, a propósito de las entrevistas sobre la predicción climática:

P.- Pachi Don Eusebio. *R.- Qankunatapis pachi Don Zenobio, aqnata waturikuwaqtiykichis sunquy junt'a nuqaqtapis, chiqallanta pasarpaqtiykichis, waq ima pasan? imamanta phiñarpakunkuri niykichik* (PCÑ 88: 8).	P.- Gracias, don Eusebio. R.- Gracias también a ustedes, don Zenobio. Nosotros también nos alegramos cuando vienen a visitarnos. Cuando se pasan recto nos preguntamos "¿qué pasa?, ¿de qué se han enojado?", decimos.

Como se ve, la inclusión del entrevistador (don Zenobio) forma parte del propio juego textual construido por el equipo editor del PCÑ. Aquí cabe anotar que este tipo de construcción textual se aparta un tanto de las reglas de *objetividad* que deberían marcar un texto escrito elaborado como tal[19]. Se rompen las reglas de elaboración objetiva y distante del contexto propio de la escritura concebida como una tecnología de elaboración intelectual abstractiva.

La reproducción del contexto

Constatamos entonces que se intenta reproducir el *ambiente* de producción textual, donde frecuentemente se incluye también el intento de reproducción del contexto lingüístico. Para ilustrar este extremo podemos tomar algunas noticias sobre los eventos de la organización campesina, como este testimonio de uno de los dirigentes que participaron en el X Congreso de la FSUTCC:

Kachkanchik 16 provinciasmanta, nuqa kani provincia Ayopaya-Central Regional Charawayt'u, dirigente Subcentral Villa Hermosamanta, allillan Congreso de Unidad apakun (PCÑ 97: 5).	En este momento estamos de las 16 provincias. Yo soy de la provincia Ayopaya, de la Central Regional de Charawayt'u, dirigente de la Subcentral Villa Hermosa. Que este Congreso de Unidad se lleve a cabo muy bien.

De igual forma, cuando se transcriben las resoluciones de los congresos, cada una se cierra con el "Aprobado" de los congresales. Por ejemplo:

Kay patronespaq mana astawan llank'aykuna ruwasunman, mana tarpuysinata, ni compañiata, ni astawanpis pongos patronesmanta kananta. (Aprobado) (PCÑ 52: 17).	Ya no haremos más trabajos para los patrones, ni sembraremos para ellos, ni sembraremos en compañía. Ya no hay que ser pongos de los patrones. (Aprobado).

[19] Virginia Zavala (2002: 62) cuestiona este supuesto carácter intrínseco de la escrituralidad fruto del imaginario que la equipara a la escolaridad.

El manejo de las citas en *Conosur Ñawpaqman*

Otro aspecto que merece atención es el manejo de las citas en el Periódico. La manera más común de insertar citas dentro del discurso quechua es la que se muestra en los dos ejemplos siguientes:

… gobiernopunicha kachamun "runasta maqamuychis" nispa fruta sach'asta aqnata machitiyamuychis nispa (PCÑ 72: 15).	El gobierno les ha debido mandar, diciendo: "vayan a pegar a la gente; como a árboles frutales vayan a machetearlos", diciendo.
Pongotaqa qhaparirpallanqanku "yunta watamuychiiis" nispa, chay ordenesta cumplina kaq (PCÑ 76: 10).	Al pongo le gritaban "la yunta amarráaaaa", diciendo, y esa orden tenía que cumplir.

Nótese de paso que, en el último texto, la reproducción del acto de habla va acompañada de un esfuerzo de reproducción de la modalidad: se intenta graficar un grito mediante el alargamiento vocálico, expresado a su vez en el texto mediante el recurso de la multiplicación gráfica (*watamuychiiis*).

Aparte de este sistema clásico de cita, propio de la estructura discursiva quechua, en el PCÑ se suele usar un recurso periodístico no comprometedor, es decir que a menudo se da a los testimonios el tratamiento de un anonimato generalizante: "se dijo", "dijo un dirigente", "los delegados campesinos dijeron". También es evidente cuando se pone en boca de todos los asistentes a un congreso campesino el reclamo a un dirigente:

Congresoqa nipurqa: "Ya, compañero Néstor Guzmán, ama kayman umaykuta muyuchik jamuychu, mana dedoykuta chunqakusaykuchu [sic, por ch'unqakusaykuchu], escaleraykimanta sirvikuykuña" (PCÑ 83: 11).	El Congreso le dijo: "Ya, compañero Néstor Guzmán, no vengas aquí a enredarnos la cabeza, no nos estamos chupando el dedo, ya te hemos servido como escalera".

Sin embargo, también es cierto que en innumerables ocasiones se atribuye el testimonio directamente a su autor:

Cristóbal Escóbar Tukmamanta, nin, "Nuqa qhawarichkani waliqllata mana ni ima uma nanay kanchu. 1825pi qhapaqkunalla ruwarqanku chay constituyenteta, pimera vez Asamblea constituyentepaq participasanchik, chay waliq rich'awan, ñawpaqta chay qhapaqkunalla gustunkuman ruwarqanku leykunata" (PCÑ 120: 3).	Cristóbal Escóbar, de Tukma, dice, "Yo considero que está bien nomás, que no hay ningún problema. En 1825 solamente los ricos hicieron esa Constituyente; ahora, primera vez que estamos participando para la Asamblea Constituyente; eso a mí me parece bien. En el pasado esos millonarios hicieron las leyes a su antojo".

A continuación muestro un caso interesante relacionado tanto con la modalidad de citas como con la construcción intertextual ya referida. En PCÑ 41:

B6-B8, después de página y media sobre el *Ch'iñi laqatu* (gorgojo de los Andes), predominantemente en un estilo de reportaje, se plantea de golpe la pregunta: "*Imata ruwaq kanku ñawpa runas chay khuruta pisiyachinankupaq mana anchá jatarinanpaq?*" (¿Qué hacían antes las personas para controlar esta plaga?). Y entra de manera directa la respuesta de un entrevistado: "*Bueno, yachasqayman jina...*" (Bueno, según lo que sé...), sin especificar quién es ni dar ningún dato de él/ella. Es más, en el texto mencionado ni siquiera hay comillas u otro signo que con referencia a su autoría. Lo curioso es que a partir de ese momento ya no se puede saber con exactitud qué corresponde a los editores del periódico y qué al entrevistado.

Las fórmulas

Aparte de las consideraciones que requeriría desarrollar un estudio minucioso de la discursividad quechua en el PCÑ, me parece importante rescatar aquí, aunque sea de paso, la fórmula para finalizar los cuentos. Con alguna que otra salvedad, todos los cuentos del Periódico terminan con la fórmula explícita de la narración oral. Véase, por ejemplo, PCÑ 46: 19-20: "*Kunan kuti chayllapi tukukun kay kwintituqa. Waq kutikama*" (En esta oportunidad ahí nomás termina este cuentito. Hasta otra ocasión); o también "*Kaypi tukukun kay willanita*" (Aquí termina este cuentito) (PCÑ 49: 16), o incluso esta otra: "*achhay cuento yachakun jina kasqankupi. Chaylla*" (Este cuento se sabe por lo que ha pasado en la vida real. Eso nomás) (PCÑ 39: 15).

Las onomatopeyas y la reproducción de formas verbales

Los intentos de reproducción de las formas verbales onomatopéyicas e interjectivas aparecen tanto en los cuentos como en otros textos testimoniales. Siempre a manera de ilustración, cito los siguientes pasajes: "*yuthuqa, churrrrrr nichkaqta pawarikapusqa*" (PCÑ 77-78: 16) [La perdiz se voló, "churrrrrr" diciendo]; "*Chaymantaqa compadren nisqa: —Ayyy kumpa, mana ajinatachu luz k'anchaytaqa wañuchina, kay botonllata ñit'ina, chaywan wañun*" (PCÑ 91: 12) [Entonces su compadre dijo: —Ayyy compa, así no se apaga la luz, sólo hay que apretar este botón]. O el caso significativo de la portada del PCÑ 45: "*Kunan uqharikuna...a.a.a...!*" [Ahora, ¡a rebelarseeeee!][20].

Como hemos visto, las relaciones oralidad-escritura se dan de manera versátil y variada en *Conosur*, en consonancia con las complejas relaciones entre distintos códigos, escrituras, lenguajes y textualidades que se encuentran en sus páginas. Ciertamente, la escritura de *Conosur* se aparta de los moldes escriturarios oficiales construidos desde una supuesta condición de abstracción separada de la oralidad. Esto tiene implicaciones sociopolíticas que rompen los moldes coloniales mediante los cuales se instauró la escritura en Abya Yala y en los Andes. Veamos ahora otro

[20] Debajo de la frase de la portada se puede encontrar dos fotos de las movilizaciones campesinas originarias a propósito del 12 de octubre de 1992.

rasgo importante de la oralidad inscrita en *Conosur*; me refiero a la metaforización de lo cotidiano en los textos orales que reproduce el Periódico.

La metaforización de lo cotidiano en Conosur Ñawpaqman

Lakoff y Johnson (1980) han mostrado cómo nuestro pensamiento, percepción y conceptualización del mundo se dan en términos metafóricos. La metáfora impregna la lengua, el pensamiento y la acción. Estos autores afirman que "Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos es fundamentalmente de naturaleza metafórica" (Lakoff y Johnson 1980: 39). El trabajo de estos autores desemboca en una crítica tanto al objetivismo como al subjetivismo en la filosofía y la lingüística para, desde ahí, proponer una comprensión del mundo basada en un experiencialismo anclado en la cultura de los diversos grupos hablantes (*op. cit.*: 228-282).

Dicha propuesta implica que estas metáforas se construyen y circulan en el mercado lingüístico cotidiano; no son fruto de especialistas, como pretende la intelectualidad literaria de Occidente. Como dice Hurtado de Mendoza (2002: 217), "la metáfora no es una cuestión central sólo con respecto a la poesía, sino también, a dominios tan diversos como la interpretación de sucesos y la naturaleza de los modelos científicos". Y si seguimos la pauta de la propuesta teórica de Lakoff y Johnson, lo interesante es que en las metáforas encontramos la clave de comprensión de las relaciones entre lengua, cultura y aprehensión de la realidad.

Desde esta perspectiva, un aspecto que llama la atención es que el universo metafórico del PCÑ se manifiesta sobre todo en el plano del discurso sociopolítico, lo que no excluye la posibilidad de que se maneje al mismo tiempo un cierto nivel metafórico en otros ámbitos discursivos. Sin embargo, al examinar, por ejemplo, los textos referidos al sistema productivo campesino o las páginas dedicadas a la predicción climática, vemos que éstos mantienen un carácter más descriptivo y directo. El caso de la sección dedicada al cuento es especial, ya que a menudo todo el cuento se convierte en un discurso metafórico[21].

El *símil* o comparación es la base de elaboración del juego metafórico. En *Conosur* encontramos abundantes ejemplos de símil, pero aquí citaré sólo algunos. Aunque sin especificar claramente las implicaciones negativas que la Ley de Participación Popular tendría para el movimiento campesino, se hace referencia a dicha ley en los siguientes términos: "*Imaynatacha katarita ch'uskirinchik, kikinta kay kamachiyta ch'uskikurqa*" [Así como le hemos sacado la piel a la víbora, así hemos despellejado esta ley] (PCÑ 62: 3). En otras ocasiones se llega a una comparación mucho más gráfica de lo que les ocurrirá a los partidos tradicionales:

---

21 Por ejemplo, en PCÑ 35: 12-13 hay un cuento que es toda una metáfora en sí mismo. Habla del *llusp'ichi* y desde ahí se arma todo un juego de significaciones sexuales sin usar una sola palabra que denote directamente el tema sexual. El *llusp'ichi* es el pene de un marido difunto que *clava* a la esposa, a las hijas e incluso a un campesino del Altiplano que pasaba por el lugar.

Eleccionespiqa imaynatachus ch'uspi leche mankaman urmaykun ajinata wakin partidos tradicionalespaq qhipanman urmaykunku, paykunapaq votos rikhurin (PCÑ 84: 5).	En las elecciones, así como la mosca se cae en la olla de leche, algunos partidos tradicionales se caerán cuando vean los votos de esas elecciones.

La percepción de la Reforma Educativa y de sus materiales, en este caso el calendario escolar, es que se trata de entidades venidas de arriba, tal como ocurre con la lluvia: "*Reforma educativaqa luku para jina chayamuchkan*" [La Reforma Educativa está llegando como lluvia fuerte e intempestiva (no útil para el campo)] (PCÑ 58: 4); "*Calendario Escolarqa para jina urmaykamun*" [El Calendario Escolar ha caído del cielo como la lluvia] (PCÑ 75: 13).

En los textos quechuas del PCÑ se recurre permanentemente a la comparación de diversas situaciones organizativas del movimiento campesino con la dinámica de las hormigas (véase, por ejemplo, PCÑ 50: 3 y 4):

Sik'imira jina, ch'inllamanta tukuy warmikuna, wawa uqharisqa, uk runa jinalla, auto yankuna wisq'asunchis (PCÑ 69: 5).	Como hormigas, todas las mujeres y los niños se han levantado silenciosamente. Como una sola persona hemos bloqueado las carreteras.
Kuka puquchiqkuna sik'imira jina kuyurikurqanku (PCÑ 58: 7).	Los productores de coca, como hormigas se han movilizado.

En PCÑ 95: 1 nos topamos con un pasaje, por decir lo menos, estremecedor: "*p'isquta jina baleakapuwayku*" [Nos han baleado como a pájaros].

En cuanto a las metáforas propiamente dichas, en *Conosur* podemos encontrarlas de varios tipos:

Metáforas obvias

Son metáforas que funcionan en un plano muy *normal* de enunciación y de asociación. Por ejemplo:

Escuelas Campesinas profesores campesinoswan purishanku (PCÑ 46: 4).	Las Escuelas Campesinas están siendo conducidas por profesores campesinos [lit. 'están caminando con profesores campesinos'].
Phishqa pachaq watas ripusan (PCÑ 48: 1).	Se están yendo quinientos años.

Como se ve, es posible calificar de *normal* el hecho de que las escuelas campesinas "caminen" junto a los profesores campesinos. El juego metafórico se encuentra justamente ahí: en la representación de las escuelas realizando una acción de caminata. Lo propio puede decirse de los años "que se están yendo".

Metáforas compartidas con el castellano

Se puede encontrar también en *Conosur* metáforas de uso y significado similar a las empleadas en el castellano coloquial. Así tenemos que uno puede *matarse de risa* o *caminar hacia atrás como el cangrejo* o *patear aire* o *no dar la cara* o *abrirles los ojos a otros*:

[…] *asiymanta wañuchkanku* (59: 16)	Se mataron de risa.
Desarrollo Alternativo cangrejo jina qhipaman suchusan (92: 11).	El desarrollo alternativo camina para atrás como el cangrejo.
Gobiernopi wayrallata jayt'achkanku manaraq yachachkankuchu imaynamanta thaskichiyta Educación Intercultural Bilingüe (65: 3).	En el gobierno están pateando aire [se refiere a no poder patear el balón en un partido de fútbol], todavía no saben cómo hacer caminar la Educación Intercultural Bilingüe.
Honorable Diputado Nacionalta terremotomanta kaykama uyanta mana rikuykuchu (82: 3).	Al Honorable Diputado Nacional, desde el terremoto [de Aiquile], hasta la fecha, no se le ha visto la cara.
Kunantaq chay Yanapaqkuna astawan mirachkanku, wawqimasikunata ñawisninkuta sumaq kicharinankupaq, organizacionwan khuska yanapaspa llank'achkanku (53: 11).	Ahora el grupo de los *Yanapaqkuna* está creciendo. Están abriendo los ojos de sus compañeros y están trabajando junto con la Organización, ayudándola.

Metáforas "populares" y de uso común

Presentaré ahora algunas de las metáforas de uso más frecuente y recurrente en los textos de *Conosur*. Por razones de espacio, he seleccionado sólo las que considero más representativas. En primer lugar mostraré metáforas que tienen como palabra referencial central una parte del cuerpo humano y que son muy abundantes en el Periódico.

El vocablo *Uma* ('cabeza') proyecta muchos significados: es el lugar donde se asientan los deseos e intenciones, por una parte, y las posibilidades de recepción de ideas, por otra.

Kunitan gobiernop umanpiqa campesinosta wich'uy munachkan jaqay Parque Isiboro Sécuremanta, chayman gringosta sat'inankupaq (PCÑ 64: 5).	Ahorita está en la cabeza del gobierno echar a los campesinos del Parque Isiboro Sécure, para dar la tierra a los gringos.
Participación Popular, mana umaykuman yaykunchu (PCÑ 57: 13).	La Participación Popular no entra en nuestra cabeza.

A partir de estos primeros ejemplos, tal vez podamos entender con más facilidad el hecho de que *uma* esté permanentemente asociada con intenciones o con hechos de engaño o confusión.

[…] uk yana uwija warmikunaq qutuchakuynin ukhupi rikhurisqa, umaninkuta muyuchiyta munaspa, jinamanta atuqman qarananpaq warmi masisninta (PCÑ 46: 17).	En la Organización de mujeres ha aparecido una oveja negra, queriendo engañarlas. De esta forma quieren entregar a las compañeras al zorro.
Alcaldía ukhuman maldito qullqi gobiernomanta chayamun, umata muyuchinanpaq, wist'uman purinapaq, qullqiraykullaña maqanakunapaq (PCÑ 80: 6).	A la alcaldía llega el maldito dinero del gobierno para marearnos, para que caminemos torcidos y para que nos peleemos solamente por la plata.
Dirigentesta qullqiwan umata muyuchichkanku (PCÑ 94: 8).	A los dirigentes con la plata los marean, los emboban.

Por otro lado, *uma* designa, metafóricamente, a los dirigentes de las organizaciones campesinas y a los *altos* cargos de las mismas:

Kunanqa musuq umallichik kayku, chaytaq jatun thaskiriy, Federacionqa manamin pukllakuyku (PCÑ 51: 3).	Ahora somos nuevos dirigentes. Esto es un gran paso para la Organización. La Federación no es un juego.
Mana kunallanpichu iskay umas rikukuchkan Confederacionpi (PCÑ 98: 8).	No solamente ahora han aparecido dos dirigentes en la Confederación.

Por ello mismo, *uma* también alude a la falta de conducción de una determinada entidad social. Esto se puede ver, por ejemplo, en la crítica al gobierno por su incapacidad de dirección social: "*Kay gobiernoqta mana tiyanchu uman, qhasimanakaq*" (88: 3) [El gobierno está sin cabeza (sin dirección); está en vano] o en la formulación "*Gobierno uray umayukmanta thaskichkan*" (91: 2) [El gobierno camina de cabeza].

El otro órgano del cuerpo que se toma como punto de partida para la formulación metafórica quechua es el corazón. *Sunqu* se muestra como una palabra muy versátil en sus posibilidades de establecer conexiones metafóricas con múltiples realidades, estados de ánimo y situaciones. Citaremos los casos más recurrentes dentro del PCÑ. Quien habla con el *sunqu* habla con la verdad y no sólo con palabras vacías ("de dientes para afuera"):

Dirigentesta qullqiwan umata muyuchichkanku, chayrayku dirigentes kanku cuchillo de ambos filos, qullqirayku mayladomanpis kutirillanku, simillawan k'achituta parlanku, mana sunqunkuwanchu (PCÑ 94: 8).	Con dinero están engañando a los dirigentes; por eso los dirigentes son cuchillo de doble filo, por la plata se van a cualquier lado, con la boca hablan lindo pero no con el corazón.

Pero, además, *sunqu* denota el carácter central de algo, en el sentido de 'centro' espacial, o de 'importancia'. Por ejemplo, con respecto a la noche:

Tutaq sunqunpi macheteswan, garroteswan, jachaswan, warak'aswan sublevacionta ruwarqayku (suplem. 77-78: 1).	A media noche [lit. 'en el corazón de la noche'] hicimos la sublevación con machetes, garrotes, hachas y hondas.

O en referencia a la tierra:

Kawsayninchiq jallp'a sunqunpi kasan. Waqaychana tiyan (PCÑ 44: 1).	Nuestra vida está en el corazón de la tierra. Hay que cuidarla.
Chayniqta Reservas Fiscales, Parques nispa jallp'akunata Instituciones-Empresaspaq makinman jaywarapusanku. Imapaq? Astawan Pachamama jallp'aq sunqunta waqcha runakunaq pulmonisninta ch'irwanankupaq (PCÑ 70-71: 2).	Están entregando a las empresas las reservas fiscales, los parques y las tierras. ¿Para qué? Para exprimir más el corazón de la tierra de la Pachamama y los pulmones de los pobres.

Un grupo de asociaciones importantes que se dan en torno al término *sunqu* está en relación con que éste sea un órgano que se considera como asiento de satisfacción, conformidad, descanso, regocijo. Por ejemplo, decir que se está con *junt'a sunqu* indica justamente conformidad plena, satisfacción; lo contrario, *mana junt'a sunqu*, denotaría insatisfacción.

Mana sunquy junt'achu Instrumento Politicota vendesqankumanta (PCÑ 73-74: 3).	Mi corazón no está tranquilo porque han vendido el Instrumento Político.

En términos de calma, tranquilidad, serenidad, el efecto se logra sobre la base de la fórmula *sunqu tiyaykuy*:

Sindicatos p'utusqanmantapacha sunquyku tiyaykun (suplem. 77-78: 1).	Desde que han nacido los sindicatos nuestros corazones están tranquilos.

El dolor del corazón grafica las situaciones de sufrimiento, al tiempo que su ausencia indica insensibilidad:

Gobiernuqta mana sunqun nananchu waqcha runakunamanta, payta nanan chay qhapaq runamasinmanta (PCÑ 92: 7).	Al gobierno no le duele el corazón por los pobres, a éste le duele el corazón por los ricos.

Tal como sucede con *uma* y *sunqu*, se constata una formidable presencia de metáforas corporales referidas a las manos (*maki*), a la sangre (*yawar*), a los ojos (*ñawi*), etc. (véase F. Garcés 2005a). Transcribo algunos ejemplos en este sentido:

Parlamento Ley de Tierras ruwasqan mana waliqchu, chay ley ukhupiqa thawispa thawispa modernidad del agro nichkan; chay niyta munan kay llaqtanchikpi manaña munankuñachu jallp'a pisi pisilla indios makinpi kananta (PCÑ 63: 12).	La Ley de Tierras que hizo el Parlamento no es buena. Si rebuscamos en esa ley encontraremos que quieren modernizar el agro. Eso quiere decir que ya no quieren que esté en manos de los indios la poca tierra que tenemos.
Tawa diputados indígenas basespaq makinpi (PCÑ 75: 1).	Los cuatro diputados indígenas están en las manos de las bases.
Estados Unidospaq makinpi tusuchiwachkanchik (PCÑ 67: 3).	Nos hacen bailar en las manos de Estados Unidos.
Federacionqa manamin pukllakuyku, manataq uk institucion jina qhawasunmanchu, ni Prefecturawan, ni Alcaldiawan, ni Policiatawan, chaykunaqa qullquiwan ruwasqa kanku, Federacionninchiktaq llawarwan ruwasqa kachkan (PCÑ 51: 3).	La Federación no es un juego. No somos como otras instituciones, ni como la Prefectura, ni como la Alcaldía, ni como la Policía. Estas instituciones están hechas con plata, nuestra Federación está hecha con sangre.
Qutuchakuyninchik llawarwan ruwasqa (PCÑ 51: 1).	Nuestra Organización se ha hecho con sangre.

Por otro lado, hay una serie de otros términos que en los textos del PCÑ se usan frecuentemente como base metafórica. Algunos de éstos forman parte de un tipo de habla absolutamente común. En Garcés (2005a) se puede encontrar una extensa lista de tales casos, aunque por ahora sólo muestro las metáforas más representativas de *Conosur*, sintetizadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.2
Metáforas de uso frecuente en *Conosur Ñawpaqman*

Término quechua	Significado denotativo[22]	Significado metafórico en *Conosur*
Ch'irway	Exprimir la ropa lavada; extraer el jugo.	Exprimir la fuerza y los pulmones de los campesinos; explotar. Dejar los pulmones en el trabajo; consumir la vida trabajando.
Ch'uwachay	Purificar un líquido, volver algo cristalino.	Aclarar problemas. Mejorar la calidad de la semilla.
Chhapuy	Amasar, mezclar harina u otra materia semejante con agua u otro líquido.	Mezclarse con los corruptos. Mezclarse con los funcionarios del gobierno.
Chaqruy	Entreverar. Mezclar sin orden distintas cosas.	Mezclarse con los corruptos. Mezclarse con los funcionarios de gobierno.
Piqtuy	Mezclar. Desordenar lo que estaba en orden.	Movilizarse las organizaciones y/o la sociedad en general. Mezclarse con funcionarios del gobierno.

(Continúa en la siguiente página)

22 Los significados denotativos los he tomado del *Diccionario* del Centro Cultural Jayma (1997).

Cuadro 5.2 *(Continuación)*
Metáforas de uso frecuente en *Conosur Ñawpaqman*

Término quechua	Significado denotativo	Significado metafórico en *Conosur*
Ch'unqay	Chupar. Extraer jugo con los labios.	Extraer la fertilidad de la tierra. Chupar la sangre del campesino; explotar la fuerza de trabajo del campesino.
P'utuy	Brotar. Nacer o salir la planta de la tierra.	Fundar, empezar la organización campesina. Nacer como pueblo originariamente en un lugar. Nacer como lengua originariamente en un lugar.
Saruy	Pisar. Asentar el pie.	Dejar atrás, terminar, olvidar. Oprimir, dominar.
Uyway	Criar. Alimentar, cuidar, educar y dirigir.	Aceptar y vivir bajo una ley del Estado. Fortalecer el movimiento campesino.
Wikch'uy	Lanzar, arrojar, tirar.	Desalojar. Votar.
Misk'i	Agradable. Dulce.	La fertilidad de la tierra. El "sabor" del poder. Hablar "bonito"; tener labia.
Suwintu	Buitre. Ave carroñera.	Oportunista. Cooptador.
Taraqchi	Ave andina	Acaparador. El que desaloja o invade; el que despoja al dueño.

Fuente: elaboración propia a partir de Garcés (2005a).

A continuación presento algunos ejemplos de lo expuesto en el cuadro anterior, sólo a manera de ilustración:

Decreto 21060 campesinota pulmoninta ch'irwachkakallanpuni (PCÑ 87: 6).	El Decreto 21060 sigue exprimiendo los pulmones de los campesinos.
Mujunchikta ch'uwachasun (PCÑ 50: 9).	Mejoremos nuestra semilla [lit. 'aclaremos nuestra semilla'].
Nuqaykuq yuyayniykupi kachkan, Dirección Provincial Instrumento Político jina, manaña qhapaq partidosman, nitaq wist'u dirigentesman chhapukusqaykuchu (PCÑ 77-78: 6).	En nuestro pensamiento está que como Dirección Provincial del Instrumento Político ya no nos vamos a mezclar con los partidos ricos ni con los dirigentes torcidos.
Imaynata chaqrukunqa uj llinphu runa uj ch'ichi runawan (PCÑ 41: B1).	¿Cómo se van a mezclar una persona limpia con una persona sucia?
[…] dirigentes y bases sumaq mat'ichasqas kasarqanku, mana gobierno runas pejtukunankupaq ni ch'aqerachinankupaq [*sic*, por *ch'iqirachinankupaq*] *congresonta* (PCÑ 39: 4).	Los dirigentes y las bases estaban fuertes, para no mezclase con la gente del gobierno ni para desunir al Congreso.

[…] kimikuqa jallp'aq misk'inta ch'unqaq kasqa (PCÑ 62: 14).	El abono químico le había sabido chupar su fertilidad [lit. 'su sabor, su dulce'] a la tierra.
Jallp'aqa nuqanchikpatapuni, mana jawamantachu jamunchik, kaypi p'utunchik, imaynatachus khiñis, uriuris, thaqus, p'utun aqnata p'utunchik (PCÑ 70-71: 7).	La tierra es nuestra, no hemos venido de afuera. Aquí hemos nacido [lit. 'brotado'], como los *khiñis*, *uriuris*, *thaqus* [algarrobos] brotan, así hemos nacido.
Chanta kallarqaykutaq mañaspa Educación Intercultural Bilingüe, iskaynin qallupi: qhichwapi jinallataq castellano rimaypi yachanaykupaq. Astawan kay kikin jallp'a patamanta p'uturiq qallupi jap'inchik, jinapis wawasninchik imaynatachus parlachkan chayta jap'inku (PCÑ 51: 17).	Así, estuvimos pidiendo la Educación Intercultural Bilingüe, en dos idiomas: para que aprendamos en quechua y también en castellano. Además, así como aprendemos en la lengua nacida en estas tierras, tal como nuestras *wawas* hablan, eso aprenden más.
Sindicatos p'utusqanmantapacha sunquyku tiyaykun (suplem. 77-78: 1).	Desde que han nacido los sindicatos nuestros corazones están tranquilos.
[…] mana ni jayk'aq kay llakiy kawsay sarusunchu (PCÑ 56: 6).	Nunca dejaremos atrás este sufrimiento.
Waqcha runa saruqkunata sindicalmente mana atipasunchu (PCÑ 66: 1).	Los pobres, sindicalmente, no podemos vencer a los dominadores.
Instrumento politikunchista uywananchis tiyan, imaynatachus wawata uywanchis jinata" (PCÑ 69: 5).	A nuestro Instrumento Político debemos criarlo así como criamos a las *wawas*.
Kunitan gobiernop umanpiqa campesinosta wich'uy munachkan jaqay Parque Isiboro Sécuremanta, chayman gringosta sat'inankupaq (PCÑ 64: 5).	Ahorita está en la cabeza del gobierno echar a los campesinos del parque Isiboro-Sécure para dar la tierra a los gringos.
Wakinkuna purichkanku llarqhasqa allqu jina kayman jaqayman —kay partidopaq wiqchusunchik— nispa" (PCÑ 51: 4).	Algunos están caminando como perros hambrientos de aquí para allá, "por este partido votaremos", diciendo.
Manchay misk'isituta parlanku (PCÑ 34: 14).	[Los políticos] hablan muy bonito.
Agosto killa tukukuypi, Federación Unica sede wasiman taraqchis yaykupullankuñataq, piskunachus kanku uq mashka campesinos oficialismoman sat'isqas, chantá kaykunallataq V Congreso ruwakusaqtin suwintus jina tukuy ladomanta chhulurqanku mana saqirqankuchu Congreso apakuqta (PCÑ 40: 15).	A finales de agosto, unos *taraqchis* se entraron a la sede de la Federación Única, los cuales eran compañeros campesinos asimilados al oficialismo. Luego, cuando se realizaba el V Congreso, estas mismas personas revolotearon como buitres; no dejaron que se realice el Congreso.

Un tipo de metáfora especial que encontramos en el Periódico es el referente a la personificación de la naturaleza. Los testimoniantes quechuas del PCÑ se refieren a la naturaleza o a elementos de la misma (*pacha, pacha kawsay, pachamama, wayra, sach'a, tuna, yaku*) como entidades que *se cansan*, *caminan*, *saben*, *predicen*, *se enojan*. Veamos los ejemplos:

Pitaq juchayuq kay pacha sayk'usqa kananpaq? (PCÑ 46: 1).	¿Quién tiene la culpa de que esté cansada la naturaleza?
Sach'asninchiqqa yarqhayninchiqta yachan (PCÑ 47: 12).	Los árboles conocen nuestra hambre.
Papa pisita puqunanta tuna yachallantaq (PCÑ 53: 8).	La tuna sabe de la poca producción de la papa.
Sach'akuna waliq wata waqyamuchkawanchik (ibíd.).	Los árboles predicen un buen año [lit. nos llaman un buen año].
wakin yakusqa phiñas chullchuyachiwasunman (PCÑ 35: 7).	Algunas aguas bravas nos pueden hacer enfermar.

De igual forma se personifica el conocimiento campesino en el sentido de que éste vive, crece y permanece con el quechuahablante:

Yachayniykuqa nuqaykuwan kashan. Wawita kasqaykumanta pacha kay yachayniykuqa miranan tiyan wiñaypaq wiñayninpaq, kay yachayqa ni jaykaq tukukunanchu tiyan (Seminario sobre Escuela Campesina en Raqaypampa, en PCÑ 44: 6).	Nuestro conocimiento está con nosotros. Desde que somos *wawas* nuestro conocimiento tiene que crecer para siempre, este conocimiento no tiene que morir nunca.
Kawsayniyku, yachayniykuqa, unaymantapachapuni nuqaykuwan kawsan (Pedro Olivera, en PCÑ 79: 13).	Nuestra vida y nuestro saber viven con nosotros desde hace muchísimo tiempo.

Como se ha podido apreciar, el mundo metafórico del Periódico ofrece un amplio caudal de posibilidades de desarrollo idiomático. Lo que he presentado es sólo una muestra de la riqueza que se puede encontrar en una práctica escrituraria concreta que tiene como base la expresión oral de los hablantes. Cabe decir que el papel que juega el equipo editor del PCÑ es importante en su función de *puente*, por un lado, y de representantes del quechua y su escrituralidad en los números del Periódico: al ser ellos también quechuahablantes que se mueven en el mundo de los informantes orales y las habilidades escriturarias que se requieren para su función periodística, su presencia resulta de suma importancia. Por un lado, conviene destacar el manejo intuitivo de la percepción de la metaforicidad quechua que recogen de los comunarios y dirigentes, y, por otro lado, el esfuerzo permanente de resolver el *conflicto* entre una escritura comprensible para los lectores, a la vez que medianamente normada, como requisito para su comprensión.

Yachayninchik~Yachayniyku o el carácter político del conocimiento quechua

El tema del *conocimiento local* se ha puesto de *moda*, tanto en el ámbito filosófico como en las ciencias sociales en general (véase Geertz 1983). Me pregunto qué ha ocurrido entre aquel momento en que el conocimiento de los grupos subalternos servía para pensar *sobre* ellos e implementar las políticas *hacia* ellos y el momento actual en que se busca la revalorización del conocimiento local y la participación de los actores en las políticas públicas.

Me parece que son tres los factores que han influido en este desplazamiento de intereses. Por una parte, los cambios en el capitalismo global que necesita expandir sus mercados transnacionales, no sólo para llegar más allá de sus fronteras tradicionales, sino para acceder a nuevos recursos inexistentes o escasos dentro de esas mismas fronteras (Lander 2002a, 2002b). Por otra parte, los discursos posmodernos han contribuido a flexibilizar los absolutismos y las seguridades del conocimiento moderno, encargándose de subrayar su carácter esencialista y binarista (Coronil 2004). Finalmente, y como contrapartida, para muchos grupos contrahegemónicos, la defensa de lo local ha sido tomada como un proyecto teórico, político y ecológico (Escobar (ed.) 1999 y Escobar 2000).

En los debates oficiales sobre conocimiento local se piensa que éste se opone al *conocimiento universal* e implícitamente se lo atribuye al conocimiento de los sectores subalternos, llámense campesinos, indígenas, jóvenes, etc. Se olvida que el llamado conocimiento universal es también un conocimiento local que logró imponerse en el sistema-mundo y que gracias a ello logró autodefinirse —y que los demás lo reconozcan— como universal. En este sentido, Santos (2003: 86) dice que la globalización "es el proceso mediante el cual una condición o instancia local logra extender su radio de influencia a lo largo del globo y, al desplegar esta acción, desarrolla la capacidad de designar como local a la instancia o condición social con la cual compite".

En las comunidades campesinas originarias se habla del "conocimiento propio", el cual se expresa, en quechua, como *yachayninchik* o *yachayniyku* (nuestro conocimiento). La nominación de "conocimiento local" tiene un lugar de enunciación articulado al que puede nominarlo desde su posición de "globalidad" o desde ese punto neutro que multiculturaliza (Zizek 1993). De tal manera, el interés por el conocimiento local está estrechamente relacionado con los afanes globalizadores del capital, y, por el contrario, cuando las organizaciones campesinas originarias plantean la defensa de *yachayninchik ~ yachayniyku* están planteando la defensa de su tierra, territorio, recursos, imaginarios y conocimientos que los vinculan a sus proyectos de vida colectiva.

En este panorama me parece útil ubicar la problemática del conocimiento local en el marco de comprensión de las geopolíticas del conocimiento de las que habla Mignolo (2000b). El eurocentrismo (en su vertiente histórica) y el nortecentrismo (en su vertiente actual), característicos de la colonialidad global contemporánea, han logrado establecer el carácter canónico y la validez absoluta

de un conocimiento como conocimiento *legítimo*. El conocimiento de las periferias coloniales y globales no tiene carácter de conocimiento, y como mucho llega a ser *etnoconocimiento*, *conocimiento local*, *aborigen*, *indígena*, *originario*. Se trata entonces de una geopolítica del conocimiento que constituye el conocimiento *otro* como conocimiento útil pero no legítimo, un conocimiento que se puede estudiar y conocer pero que no es válido para ser incorporado como conocimiento paradigmático del pensar y del vivir (Garcés 2005a).

Esto ha sido muy bien expresado por Muyulema (2001a) a propósito de la conocida expresión de Dolores Cacuango:

Urku ukshata kuchukpi, kutin wiñakshinami kanchik, shinallatakmi, urku ukshashina, pacha mamataka khatachishun (Dolores Cacuango, citada en R. Rodas, 1998: 52).	Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer, y de paja del cerro cubriremos el mundo.

Mama Dulú no se conforma con que la paja arrancada (el indio) vuelva a crecer en *su* páramo, sino que pretende cubrir de paja el mundo; en otras palabras, *mama* Dulú nos plantea dejar de pensar lo indio como una esencialidad defensiva para pasar a un proyecto expansionista de humanidad desde lo indígena andino. Y en este sentido, dice Muyulema, "La condición humana del 'indio' en la palabra de Mama Dulú se yergue como una alternativa generalizable, relativizando de esta manera las metanarrativas que pretenden imponer la hegemonía de una particularidad como la única universalidad posible" (Muyulema 2001a: 353). Así, el *conocimiento local* resulta una construcción discursiva que subalterniza a partir de un supuesto principio de universalidad. La propuesta de *mama* Dulú rompe esta concepción hegemónica y nos sitúa en la posibilidad de una geopolítica del conocimiento planteada desde la ecología de saberes (Santos 2004).

¿Qué ocurre en *Conosur* como espacio de producción epistémica? En este medio de comunicación se puede encontrar una amplia gama de temas relacionados con el *yachay* de las comunidades quechuas. Algunos están relacionados con aspectos técnico-agrícolas, otros con el manejo de la salud desde los recursos de las comunidades y otros con aspectos socio-políticos o simbólicos. Podemos ver algunos de estos temas en el cuadro 5.3.

Trataré de presentar la manera en que se posiciona el Periódico frente al *yachay* campesino quechua a partir de cuatro ejes temáticos: la valoración del *yachay* que hacen *Conosur* y sus testimoniantes, los lugares donde se expresa y socializa el *yachay*, sus mecanismos de expresión lingüística y las raíces desde donde se sustenta.

Cuadro 5.3
Aspectos y temas del conocimiento quechua en *Conosur*

Aspectos del *yachay* comunitario	Temas en *Conosur*
Técnico agrícola	Tipos de suelo Elementos de tecnología andina (construcción de trojes, forma de hacer surcos, etc.) Control de plagas (*saq'u*, *ch'iñi laqatu*, etc.) Predicción climática Semillas nativas Manejo de fuentes de agua Manejo de montes
Salud	Medicina "tradicional" Plantas medicinales Sanidad animal
Socio-político	Instituciones de reciprocidad (*ayni*, por ejemplo) Historia de las comunidades Sistemas de ordenamiento territorial andino Instituciones comunales y educativas propias (consejos educativos, por ejemplo)
Simbólico	Rituales asociados al control productivo y espacial (*q'uwa*, *ch'alla*, *pijchu*) Recursos narrativos (adivinanzas, cuentos)

Fuente: elaboración propia.

La valoración del yachay

Una afirmación básica a lo largo de los números de *Conosur* es que el conocimiento campesino quechua es superior al conocimiento que se podría denominar *occidental* y *urbano*. Se dice esto, por ejemplo, en referencia al conocimiento de la predicción climática y al cuidado de la tierra.

Chay campesinoq yachaynin aswan sumaq kasan. Nuqaykutaq taripayku ñawpaqpi kanan chay campesinoqta yachaynin. Pay yachan tiempota qhawayta uj wata tarpuypaq. Imaynachus jamuq wata kananpaq señasta riqsillantaq. Mana chayqa, imaynatachus jallp'ata waqaychaq kanku achachisninku (PCÑ 37: 7).	El conocimiento campesino es mejor. Nosotros nos hemos dado cuenta de que antes ya existía el conocimiento del campesino. Él sabe mirar el tiempo para sembrar año tras año. Conoce de qué manera será el año agrícola siguiente. Si no, ¿de qué manera solían cuidar la tierra nuestros mayores?

Por eso se afirma la solvencia y fiabilidad del conocimiento campesino:

Kunanqa runaqa alerto kachkayku, jallp'a, yaku, sach'as, nuqaykuqta,	Ahora el campesino tiene que estar alerta [frente a las transnacionales

yachaykutaq apayqachayta (Gíldaro Flores, PCÑ 100: 4).	que se quieren robar nuestros recursos]. Nosotros sabemos manejar nuestra tierra, nuestra agua, nuestros bosques.
Nuqanchis unaymanta pachapuni montesninchikta jallch'ayta yachaq kanchiq" (Zacarías Ortiz, PCÑ 76: 4).	Nosotros desde hace mucho tiempo sabemos preservar nuestros montes.
Profesionales kanchiq yachayninchiqmanta (Clemente Salazar, en PCÑ 46: 4).	Somos profesionales en nuestro conocimiento.

Y por eso también se desea evitar que el *yachay* quechua se pierda:

Nuqaykuqa mana munaykuchu yachayniyku wiqch'usqa kananta (PCÑ 54: 14).	Nosotros no queremos que nuestro conocimiento sea dejado a un lado.

Sin embargo, frente a este conocimiento experto que ha sabido responder de mejor manera a la relación con el medio que el conocimiento occidental capitalista, lo que se evidencia es la falta de respeto y el desprecio asociados al desprecio por los productos y por el trabajo campesino. En el fondo, se trata de un tipo de racismo que articula producción y conocimiento desde una matriz colonial de valoración:

Campesinospata productonchis mana valenchu, trabajonchis mana valenchu; todavía chaywan mana contentakuwanchiqchu kay pueblopi kaqkuna kay khapaq runas, paykuna noqanchista millachikusawanchis, imatá yachan kay indio bruturi nispa compañeros (Valeriano Romero, PCÑ 34: 6).	Los productos de los campesinos no valen, nuestro trabajo no vale. No contentos con eso, la gente del pueblo, los ricos, nos desprecian [lit. 'nos hacen asco'] diciendo: "¿qué sabe este indio bruto?"

Esta articulación entre conocimiento, trabajo y producción se presenta también en términos de degradación de los sistemas productivos y epistémicos campesinos, y a causa de los cambios introducidos por la tecnología moderna y su ideología.

[…] ñawpataqa allinta puquykunata apayqachasarqayku, jallp'apis sumaq kallpayuq kachkarqa mana kunan jinachu, chayman chayanapaqqa karqa rikhurimusqan chay kimiku, maychus jamun tecnología moderna nisqawan, llaqtarunakuna kay parlayta apayqachanku. Kunanqa jallp'akunaqa chuqruman tukun, compañeros rikunku kay kimiku jallp'apaq uk veneno kasqanta (Florencio Alarcón, en PCÑ 60: 4).	Antes se sabía manejar bien la producción y la tierra era fértil; no era como ahora. Pero luego aparecieron los químicos, vino la tecnología moderna y los campesinos comenzaron a manejar este discurso. Ahora la tierra se ha vuelto dura, seca. Los compañeros han visto que el [compuesto] químico había sido un veneno para la tierra.

Antes la tierra era fértil. La tecnología moderna ha cambiado la mentalidad de los campesinos y ha degradado la tierra, pero además ha hecho que el campesino degrade su conocimiento. El pensamiento y el discurso de la gente de la ciudad y de la gente que ha estudiado en la universidad defienden la vida y el bolsillo de los ricos. Se trata, en el fondo, de mecanismos de subalter(n)ización del *yachay* campesino por parte del conocimiento urbano y científico que se pone al servicio de los sectores dominantes. Florencio Alarcón continúa diciendo:

Chaywanpis, llaqtarunaqa Universidad yachay wasipi yachaqkunaqa mana campesinota valechinkuchu, ninku: —imata campo runa yachanri nuqayku Universidadpi yachayku, yachaykutaq kimiku venenochus manachus—, ajinata paykunapis parlanku, jinapis compañeros, yachanchik imaptinchus parlanku chayta, mana kimikusta rantisunman chayqa, mana qulqi yaykunmanchu qhapaqkunapaq, chayta yachaspa paykunaqa, chay tecnicosqa, comunidadespi yachachispa kanku qhapaq runaq kawsayninman jina, paykunaqa qhapaq runaq kawsayninta jark'akunku (Florencio Alarcón, en PCÑ 60: 4).	De esta manera, la gente de la ciudad, los que han estudiado en la universidad, no hacen valer el conocimiento campesino. Ellos dicen: "¿qué sabe el campesino? Nosotros aprendemos en la universidad y sabemos si el [fertilizante] químico es veneno o no". Así hablan ellos, compañeros. Sabemos por qué hablan eso. Si no compráramos agentes químicos, no entraría dinero a los bolsillos de los ricos. Esos técnicos, enseñando así en las comunidades, están defendiendo la vida de los ricos. Ellos están defendiendo la vida de los ricos.

Los lugares del yachay

¿Cuáles son los lugares donde se expresa y se socializa el *yachay*? Obviamente son muchos y muy variados. Me limitaré a mostrar las tensiones de dos lugares de producción epistémica: la escuela y la comunidad. La educación primordial es la que se da entre campesino y campesino, y de manera más específica, la que tiene lugar dentro de la organización, como lugar de formación:

Sapa comuna ukhupi nuqayku pura yachachinakuyku (Fructuoso Vallejos, en PCÑ 64: 10).	En el interior de cada comunidad nos enseñamos entre nosotros.
Jatuchik tantakuykunaqa chaqrarunakunapaqqa uk yachay wasipis kanman jina (PCÑ 67: 6).	Las reuniones grandes [los congresos y ampliados sindicales] son para los campesinos como una escuela.

De igual manera, se tiene clara consciencia de que la educación trasciende el ámbito escolar y que la educación familiar es superior a la educación escolar.

Yachayqa mana yachay wasi ukhullapichu (PCÑ 64: 10).	La educación no se encuentra solamente en la escuela.

Aswan allin wasipi mama tataq yachachisqan, mana ni qhillqayta, nitaq ñawiyta yachan (PCÑ 64: 11).	Nuestros padres nos han enseñado mucho mejor en la casa, sin saber leer ni escribir.

No se niega el valor de la educación escolar, pero se plantea que ésta debería responder a la forma de vida y al sistema productivo de la comunidad.

Educación nuqanchikpaq kawsayninchikman jina, nuqanchikpaq llank'ayninchikman jina kachun (PCÑ 57: 14).	Que la educación sea según nuestra vida y según nuestro trabajo.
Nuqaykuq educacionniykuqa, jallp'a patapi kawsayman jina (Víctor Luna, en PCÑ 83: 12).	Nuestra educación es según nuestra vida en la tierra (en el campo).

Estas tensiones entre educación familiar-comunitaria y educación escolar tienen un marco histórico específico en el caso boliviano. En el año 1986 se suscitó un fuerte conflicto educativo en Raqaypampa. La comunidad amenazó con retirar a todos los niños de la escuela por tres razones: i) se acusaba a los profesores de ser prepotentes frente a los padres de familia y a los dirigentes de la comunidad, ii) se criticaba al sistema escolar el hecho de enseñar el castellano, dificultando el aprendizaje de los niños al no hacerlo en quechua, y, iii) de manera más importante, se acusaba a la escuela de no respetar los tiempos de trabajo de la comunidad (Garcés y Guzmán 2006).

A pesar de la insistencia de mediadores de la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC), los padres de familia de Raqaypampa retiraron a los niños porque los requerían para la siembra de octubre y para que cuiden el ganado. El año siguiente, 1987, la comunidad nombra a "maestros campesinos" para que se hagan cargo de la escuela de Rumi Muqu, aledaña a Raqaypampa. Estos maestros eran retribuidos por la comunidad con productos y con trabajo en sus chacras, enseñaban en quechua y trabajaban del 24 de junio al 24 de septiembre. De esta manera se inició una experiencia comunitaria bajo el nombre de "Escuela ayni" (Garcés y Guzmán 2006). A pesar de la solución coyuntural, el conflicto entre maestros y comunidad persistió con altibajos hasta 1992. En todo este periodo, dos fueron las cuestiones centrales de debate: la autoridad jurisdiccional bajo la que se encuentra la escuela y el calendario escolar.

Con respecto la primera, la discusión se plasmaba en la pregunta ¿quién tiene o debe tener la llave de la escuela? Esta pregunta que parece meramente administrativa, en realidad era clave en términos territoriales e implicaba que la escuela, siendo prácticamente la única representante del Estado en la comunidad, debía someterse a la autoridad comunal (Garcés y Guzmán 2006, Regalsky 2003b). Por eso, don Primitivo Calero afirmaba: "*Kay llaktaykupi dueños jina kayku. Maestros invitadosninchista jina respetasayku*" [Éste es nuestro lugar, nosotros somos los dueños. A los maestros los respetamos como a nuestros invitados] (en Regalsky 2003b: 159).

El segundo tema de debate giraba en torno a las temporadas en las que debía funcionar la escuela. Se exigía que las actividades escolares coincidieran con los periodos de baja actividad agrícola. Los comunarios argumentaban que si sus hijos estaban en la escuela en los momentos en que ellos los requerían para el trabajo agrícola perderían la oportunidad de "educarse" con sus padres (Arratia 2001, Garcés y Guzmán 2006).

Es en este contexto en el que se mueven los artículos de *Conosur* de esos años en referencia al tema educativo. Por eso, se afirma que la educación escolar responde a los intereses de vida de los ricos y no a las necesidades del campesino.

… yachanchik jina kunankamaqa educación qhapaqkuna yachakunankupaq jina, mana nuqanchikpaq munayninchikman jinachu (Florencio Alarcón, en PCÑ 56: 6).	Sabemos cómo hasta ahora la educación ha sido para que aprendan los ricos; no ha sido como para nosotros, no ha sido según lo que nosotros queremos.

La cita se resume en una frase bastante usada en varios eventos educativos en el ámbito departamental: "*Educacionqa kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan"* [La educación tiene que ser desde nuestra vida y para nuestra vida] (Garcés y Guzmán 2003). Por eso se critica a la EIB como una propuesta educativa venida de fuera. Se considera que no responde a la vida del campesino porque, a pesar de ser bilingüe, no respeta los tiempos ni los ritmos de la comunidad. En este sentido, se presenta la experiencia de Rumi Muqu como una contrapropuesta validada por la comunidad.

Nuqa uchhikitanta niyta munani chay iskay qallupi yachanakuymanta (Educación Intercultural Bilingüe), nuqanchik chaqra llank'aypi tarikunchik manataq kay yachakuykunamanta mana nuqanchikpaq mana kawsayninchikman jinachu. Chaytataq nuqa kaypatamanta autoridadesninchikmanta mañakuni, nuqanchikpaq kawsayninchikman jina, calendario escolar ruwakunanta. Ñawpaq watamanta pachaña nuqanchik aynipi uk campesino yachachik churakuspa llank'ayninchikman jina risan, kikillantapuni llank'ananta yachay wasin Rumi Muqupi munani, chaywan nuqanchik yachasqa kachkanchik (Nicolás Pardo, en PCÑ 52: 4).	Yo quiero decir que esta educación en dos idiomas (educación intercultural bilingüe), nosotros, la gente del campo, vemos que no es una educación para nosotros, no es según nuestra vida. Les pediría a nuestras autoridades que, de ahora en adelante, el calendario escolar se haga según nuestra vida. Desde hace unos años tenemos un profesor campesino que hemos puesto, en el sistema de *ayni*, y que está enseñando según nuestra forma de trabajo. Así quiero que se trabaje, como en la escuela de Rumi Muqu; así estamos aprendiendo.

Con respecto a los tiempos pedagógicos, se critica que el calendario de la escuela no se acomode al calendario agrícola-ritual de la comunidad. Se trata de dos ritmos que no pueden ser simultáneos porque la comunidad quechua atribuye ciertas funciones a la escuela y, al desarrollarse en época de intenso trabajo agrícola, lo que está haciendo es romper el ciclo educativo de la comunidad. Por eso la cita siguiente termina diciendo que la vida de la ciudad y la vida del campo son distintas.

Nuqaykupaq chay tiempo escuela kanan mana waliq kasqanta k'ala entero agricultorespaq. Nuqa qhawarqani mayk'aqchus ima tiempochus nuqayku llank'ayniykumanta llawqiyaykuman chaymanta qallarinman escuelas wawaspaq… Nuqaykuqta kawsayniykuqa waqjinataq, llaqtaq kawsaynin waqjinataq (Luis Albarracín, en PCÑ 38: 13).	Para nosotros, para todos los agricultores, el tiempo de la escuela no es bueno. Yo he pensado que cuando nuestro trabajo disminuye en intensidad, en ese momento deberían empezar las escuelas para las *wawas*. Es que nuestra vida es de un tipo y la de la ciudad de otro tipo.

Se insiste en que una escuela verdaderamente propia debe tener un maestro propio campesino; así, los niños quechuas estudiarían según el conocimiento propio y la lengua propia. Pero, además, sería deseable complementar esto con intercambios de conocimientos campesinos en los que se aprenda de los mayores.

Qutucharikusqa educaciónmanta parlarikurqayku, chaypiqa jatuchik ch'anpaykunata tarirqayku, waturirqayku, imaraykutaq mana kanchu maestros campesinos wawakunata yachachinapaq? Waliq kanman wawakuna escuelapi yachakunanku imataq jallp'a patapi kapuwasqanchikmanta, yachayninchikmanta, organización sindicalmanta, kay tukuytaqa qhichwa qallunchikpi. Atillasunmantaq intercambio de conocimientos nisqata ruwayta, kuraq tatakunaq yachayninta uqharispa, chayman jina purinapaq (un comunario de Tacachi, en PCÑ 83: 7).	Hemos hablado de la educación en nuestra reunión. Ahí hemos encontrado que hay grandes conflictos. Hemos pensado, ¿por qué no tenemos maestros campesinos para enseñar a las *wawas*? Sería bueno que las *wawas* en la escuela estudien qué tenemos en la naturaleza, nuestro conocimiento, la organización sindical, todo esto en nuestra lengua quechua. Podríamos hacer intercambios de conocimientos, revalorizando [lit. 'levantando'] el conocimiento de los mayores para caminar según eso.

El núcleo discursivo, con todo, se ubica en la necesidad de que cualquier propuesta educativa debe ser controlada por la organización originaria.

Educacionninchikta ñawpaqman tanqanapaq, allinyachinapaq organización sindical makinpi kanan tiyan (Florencio Alarcón, en PCÑ 56: 6).	Tenemos que sacar adelante nuestra educación; para mejorarla, tiene que estar en manos de la organización sindical.

Las expresiones lingüísticas del yachay

La cuestión del *yachay* campesino quechua está estrechamente ligada a la cuestión de la lengua en la que se expresa (Garcés 2005b). Por un lado, desde las geopolíticas del conocimiento, las lenguas indígenas han sido subalter(n)izadas en el proceso de diferenciación colonial; de ahí que se piense que el conocimiento expresado en las lenguas indígenas es un conocimiento que, en el mejor de los casos, sirve para expresar el aspecto emotivo de esos pueblos hablantes (Ong 1982). Pero de otro lado, los programas de EIB han hecho un esfuerzo incomparable por normalizar y estandarizar las lenguas indígenas, por escrituralizarlas y por revalorizar el conocimiento indígena de esas lenguas. Los argumentos de la EIB se han ido atrincherando cada vez más en justificaciones técnico-científicas como aquellas de tipo psicolingüístico que propugnan un mejor desarrollo cognitivo a partir del aprendizaje de la lectoescritura en lengua materna.

Lo que encontramos en *Conosur* es que tanto el quechua como el castellano se ubican conflictiva y políticamente de cara al *yachay*. Para empezar, la discriminación que vive el campesino quechua es la misma discriminación que sufre el quechua como lengua:

Qhishwa parlayninchista k'alata kunankamaqa saruchisanku kastillanu rimaywan (PCÑ 33: 12).	Hasta ahora nuestro hablar quechua está siendo pisado con el hablar del castellano.

Por ello, el quechua se posiciona conflictivamente y en oposición frente al castellano; así, *competir* con el castellano significa defender, valorar y "desarrollar" la cultura propia.

Qhishwata pataman tanqananchik tiyan maqanachinapaq waq qalluwan. Chantapis kulturanchikta astawan pataman uqharinapaq (Pablo Vargas, en PCÑ 59: 10).	Tenemos que fortalecer el quechua como para que compita con la otra lengua. De esta manera revalorizaremos más nuestra cultura.

Sin embargo, un asunto de suma importancia es que en *Conosur* se ve el quechua como una herramienta de liberación que camina junto a otras estrategias. Se podría decir, y esto es un aprendizaje importante para los planificadores lingüísticos y epistémicos, que el quechua nunca es un fin en sí mismo.

Tukuy campesinos qhishwa parlayninchispi rimaspa qhilqasunchis. Kunanmanta ñawpaqmanjinamanta	Todos los campesinos vamos a aprender a escribir como hablamos el quechua. Desde ahora en adelante, tenemos que

parlayninchista uqharisunchis, kay KULLASUYU llaqtanchispi imaraykuchus kay phisqapachaq wataña qhishwa parlaq runaqa engañasqa rikukuyku tukuy imapi. Chaymanta qhishwa rimayninchispi qhilqasunchis chayqa librostapis ruwasunchis parlayninchisman jina (Santos Albarracín, en PCÑ 39: 16).	levantar nuestra palabra porque aquí en Bolivia ya son 500 años que los que hablamos quechua hemos sido engañados en todo. Por eso, vamos a escribir y a hacer libros en nuestro propio quechua, tal como lo hablamos.

Como se percibe en la cita precedente, la otra idea importante es que el quechua debe escribirse según el uso oral y no sobre lo que decidan un grupo de planificadores, aspecto que ya he insinuado anteriormente. En este sentido, el quechua puede ser un instrumento de liberación o de opresión, tal como ocurrió en la Colonia (véase el capítulo I). Parecería que la cuestión clave no es sólo desarrollar, escrituralizar o escolarizar la lengua, sino para qué se lo hace, y en función de qué proyecto y al servicio de qué prácticas sociopolíticas. En este sentido, la lengua —como las instituciones comunitarias *propias*— pueden ponerse al servicio de los mecanismos de control estatal.

Gobierno qallunchikpi apay munachkawanchik paykunaq yuyayninllankumanta (Félix Santos, en PCÑ 57: 14).	El gobierno, utilizando nuestra propia lengua, nos está queriendo llevar a sus ideas.

Las raíces del yachay

Lo que enseña *Conosur* es que el conocimiento quechua campesino tiene dos raíces de las cuales se alimenta y a las cuales está estrechamente ligado. Estas dos raíces son el sistema productivo-reproductivo y la organización campesina originaria. Además, ambas raíces apuntan a aquello que ha sido fundamental en el proceso de continuidad histórica de las comunidades quechuas: la defensa y el control del territorio como ámbitos de autonomía política frente a los intentos de desestructuración organizativa asociados al Estado y al capital transnacional. Presento algunos ejemplos de cómo se muestra esto en el Periódico.

El *yachay* y el sistema productivo-reproductivo quechua

La vinculación del *yachay* con el sistema productivo y reproductivo quechua se plasma en la búsqueda de potenciar los saberes sobre predicción climática y el conocimiento medicinal y tecnológico en general, por un lado, y en conectar dicho conocimiento con una postura crítica frente al desarrollo y a las transnacionales que buscan apropiarse de los recursos de las comunidades. Por ello, la información que se presenta en *Conosur* se mueve en dos direcciones: primero, recoger el conocimiento quechua sobre sistema productivo (cómo se construyen los trojes o cuáles son las variedades de semilla de maíz que se conocen, por

ejemplo) y reproductivo (cuáles son las plantas medicinales de un determinado lugar y cómo deben usarse); y, en segundo lugar, mostrar las bondades del sistema productivo a través de la investigación que ha hecho CENDA por muchos años en Raqaypampa.

A lo largo de toda la publicación del Periódico, se dedica espacio abundante al tema de la predicción climática[23]. Por ejemplo, en PCÑ 32 se puede percibir la importancia que el tema reviste para el equipo editor: en la portada se dice que "Predecir el tiempo es sabiduría campesina". Las páginas 8 y 9 del mismo número están dedicadas a mostrar una serie de testimonios de los comunarios al respecto, y como título de la sección se afirma que "El principal arte campesino es la previsión del tiempo". La sección concluye con el siguiente texto en castellano:

> Es así que el principal arte campesino continúa siendo acertar en la predicción exacta del comportamiento de las lluvias y organizar de acuerdo a ella la siembra de los diferentes cultivos y variedades en los terrenos más apropiados velando por un máximo aprovechamiento de las lluvias (PCÑ 32: 10).

Este ejemplo, tomado del primer número de la *nueva etapa* del Periódico se mantiene a lo largo de los años, sobre todo a través del "Concurso sobre Predicción climática" que se realiza anualmente. En PCÑ 64: 8 leemos una de las convocatorias anuales a este concurso:

Kay wata 1995-1996 qallarikullanñataq, imaynataq kay wata kanqa, watuna kachkan, amañana siñakuna qhawayta: sach'akuna, wayra, chiri, uywakuna, phuyukuna, waqkuna ima chayllamanta astawan waliq kanan tarpuyninchik. Kay watapaq para imaynataq kanqa, mayqin makistataq para yanapanqa, manachayqa luku parachu kanqa, imaynataq? Kicharisqaña 'yachayninchik riqsichina pacha qhawaymanta' tukuy yachaqkuna qillqarispa periódico Conosurman taripachimuychik. Todos Santoskama atinkichik chayamuyta pacha qhawayniykichikta.	Ya está empezando este año 1995-1996. Sería bueno preguntar a las señas de los árboles, al viento, al frío, a los animales, a las nubes, etc. cómo será este año. Estamos acostumbrados a hacer esto. De esa manera estarán mucho mejor nuestros sembrados. ¿Cómo será la lluvia este año?, ¿a quiénes beneficiará? ¿o serán lluvias torrenciales?, ¿cómo será? Ya ha empezado el "concurso de nuestro conocimiento sobre predicción climática". Todos los sabios escriban al periódico *Conosur* y hagan llegar su predicción. Hasta Todos Santos pueden hacer llegar su predicción.

Para el concurso de predicción climática se entrevista a los ancianos que desean participar y se publica las diferentes versiones sobre cómo será el año agrícola que comienza. Al final del ciclo se hace una evaluación del ciclo con los mismos lectores-testimoniantes y se selecciona al que acertó con mayor precisión.

---

23 Uno de los últimos números que he revisado (el 121, de diciembre de 2006), está íntegramente dedicado a la predicción climática.

El concurso responde a una política institucional en la que se busca conservar y estimular la difusión del *yachay* sobre predicción climática. De ahí que resulte interesante ver cómo, ante la idea de que el conocimiento sobre predicción climática está en crisis debido a los cambios climáticos que afectan a todo el planeta, se espera que la escritura ayude a conservarlo.

Ñawpa kuraqkuna astawan yachaq kanku kay tiempo qhawaymantaqa. Kay tiempo runasqa mana anchata yachankuñachu. Yachaymanchus ñawiyta, qhilqayta imaqa, tukuy qhawasqayta sapa wata qhilqiyman papelpi mana qunqanapaq. Ikillapis tukuy yachankuman tiempoman jinañachu. Chaytaq qhasiman rin llank'anku (Fermín Vallejos, en PCÑ 39: 8).	Los mayores de antes eran más conocedores de la predicción climática. En este tiempo las personas ya no saben mucho. Si yo supiera leer y escribir, todo mi conocimiento sobre la predicción climática de cada año lo escribiría en papel para no olvidarme. Probablemente, todos ya sabrían sobre el tiempo de esa manera. En cambio, trabajan en vano [sin observar el tiempo].

De manera similar, hay en el Periódico toda una línea de rescate de los conocimientos usados para el control de plagas como el *ch'iñi laqatu* (gorgojo de los Andes) y enfermedades degenerativas como el *saq'u*. Desde el Periódico se afirma: *Yachayninchiqwan khurukunamanta jark'akuna* (PCÑ 104: 14) [Con nuestro conocimiento nos defendemos de las plagas]. Así, en PCÑ 41: B6 y B7 hay un largo artículo sobre el gorgojo de los Andes en que se muestra el conocimiento campesino sobre dicha plaga y en PCÑ 67: 11 vemos una página entera dedicada al conocimiento campesino quechua en referencia a la selección de plantas y tubérculos con síntomas de *saq'u*.

La medicina tradicional también está presente a través de páginas enteras dedicadas a informar sobre los usos de las plantas medicinales o sobre las enfermedades "andinas". Por ejemplo, en PCÑ 38 hay dos páginas (6 y 7) relacionadas con las plantas medicinales y el conocimiento campesino. En la página 7 se presentan testimonios referentes a los usos medicinales de hierbas como el romero y la cola de caballo.

Sin embargo, uno de los temas centrales del *yachay* quechua está vinculado a la cuestión y a las prácticas del "desarrollo". En *Conosur* se percibe un permanente interés, cobertura y enfoque "técnico" de la cuestión agrícola por parte de CENDA. Por ejemplo, en PCÑ 52: 12 se transcribe la entrevista a un ingeniero agrónomo que trabaja en la región andina y las preguntas están relacionadas con la visión técnica de su organización sobre la conservación y preparación de suelos o del manejo de los mismos. Este énfasis de comprensión técnica de la realidad agrícola de las comunidades está conectado con la crítica al desarrollo desde la ONG en cuestión y desde las organizaciones campesinas/indígenas.

Como veremos luego, el conocimiento campesino se sostiene en la organización social de las comunidades. El desarrollo, a su vez, busca desintegrar dichas organizaciones imponiéndoles una racionalidad productiva distinta. En PCÑ 32: 8 se dice que las instituciones de desarrollo y los vendedores de compuestos

agroquímicos presionan a los campesinos para que se "modernicen", argumentando que el progreso de la agricultura campesina se lograría mediante la introducción de semillas mejoradas, el aumento de la dosis de fertilizantes químicos, pesticidas, herbicidas e insecticidas y la mecanización acompañada de la "medianización" de las parcelas. A continuación, en el mismo lugar, se menciona los "experimentos" realizados por CENDA en los que se "demuestra" que:

> … la introducción de semillas mejoradas o el aumento de fertilizantes y pesticidas tienen una importancia secundaria y a veces negativa para los resultados de un cultivo; mientras que, continúan siendo los conocimientos tradicionales campesinos respecto a la previsión del tiempo (en relación a los suelos y las plantas) lo que define el acierto o fracaso de un cultivo (*ibíd.*)[24].

Efectivamente, en convenio con la organización campesina local, CENDA había realizado durante el ciclo agrícola 1987-1988 una serie de ensayos en 15 parcelas de la comunidad de Raqaypampa, cuyos resultados (presentados en PCÑ 32) podríamos resumir como sigue:

- Las variedades de papa locales son más productivas que la variedad "mejorada" introducida: "las variedades locales tienen la ventaja de estar muy adaptadas al tipo de lluvias y suelos de la zona, mientras la variedad introducida necesita más cuidados: lluvias más regulares (o riego) y mejores condiciones de fertilidad que las que hay en la zona".
- El uso de fertilizantes químicos no asegura una mayor producción: "Los efectos positivos de la fertilización pueden ser totalmente borrados si una granizada afecta a la parcela o si llueve poco durante el crecimiento de la planta. O sea que una parcela a la que se puso mucho fertilizante puede producir menos que una en la que se puso poco, si es que en la primera se eligió mal la fecha de siembra. Entonces se comprobó que es más importante la fecha de siembra que mucho abono químico".
- El elemento tecnológico de mayor importancia es el "manejo del tiempo": "Para una zona de agricultura temporal, donde las lluvias son irregulares, la previsión climática, la administración de variedades adecuadas a cada uno de los tipos de terrenos, las fechas de siembra que se elijan según la clase de tierras y variedades que tienen, así como la administración del trabajo de los miembros de la familia resultan ser los aspectos más importantes a tomar en cuenta. Estos son más definitivos que una mayor fertilización o aplicación de pesticidas. En otras palabras, las técnicas más importantes en la agricultura de la región se basan totalmente en el conocimiento tradicional de los campesinos, y frente a ella son pocos los aportes sólidos y efectivos que puede hacer la 'tecnología moderna".

---

[24] Asimismo, PCÑ 51 dedica cuatro páginas (9-12) a presentar una visión crítica de los compuestos químicos frente a la producción "natural" campesina.

Lo que me interesa mostrar a partir de esta cita es que la ONG que publica el Periódico utiliza las mismas herramientas del conocimiento tecnológico occidental para deslegitimarlo. Pero además pone en evidencia esa extraña interacción entre el posicionamiento político de la ONG en cuestión y el conocimiento campesino en el esfuerzo de validarlo. Con ello quiero decir que para *Conosur* o para CENDA el conocimiento es una herramienta de lucha contra el desarrollo y el paquete tecnológico, y no un fin en sí mismo.

Runa cuentata qukun manaña jawamanta papasta munankuchu, nativa papasllata watiqmanta tarpuchkayku, chay mujusniykuqa mana sayk'unchu (Claudio Arévalo, en PCÑ 108: 8).	Los campesinos ya nos hemos dado cuenta de que no queremos la papa de fuera. De nuevo estamos sembrando papa nativa. Nuestra semilla no se cansa.

De la misma manera, en *Conosur* hay toda una línea de artículos relacionados con el rechazo a las patentes y a la apropiación del conocimiento campesino-indígena por parte de las transnacionales agroalimentarias y farmacéuticas. Naturalmente, ese rechazo se hace extensivo a las instituciones que introducen en las comunidades los paquetes tecnológicos que son el legado de la llamada revolución verde. Ejemplos del primer caso se encuentran en los PCÑ 76 y 77-78 donde se habla de la patente de la quinua, la reclamación interpuesta por la Asociación Nacional de Productores de Quinua (ANAPQUI) y la posterior anulación de la patente. De igual forma, en PCÑ 86: 8 hay un artículo dedicado a denunciar las acciones de Monsanto[25] para introducir semillas transgénicas en el país.

El *yachay* y la organización comunitaria

La vinculación del *yachay* con la organización de la comunidad es un tema de suma importancia en el Periódico. Se podría decir que hay una valoración del conocimiento en términos de cuánto contribuye éste a fortalecer la organización comunitaria. El conocimiento individual, que puede ser más prestigioso en términos de comunidad nacional imaginada, es un conocimiento poco útil en términos de vida comunitaria[26]. Desde esta perspectiva se plantea que aunque los ancianos no sabían leer y escribir, sabían lo más importante: defender la organización sindical. Algo que el conocimiento *moderno* no estaría en condiciones de ofrecer porque convierte al movimiento campesino en dependiente del sector político vinculado al aparato estatal.

---

25 Monsanto es una empresa transnacional de agricultura y biotecnología fundada en Estados Unidos en 1901. Es la líder mundial en la producción de herbicidas y de semillas genéticamente modificadas (transgénicos); tiene el monopolio mundial de la producción de soya transgénica.

26 Una cierta conexión con este tema se puede encontrar en la investigación de Romero (1994). Este autor muestra que el *ch'iki* hace referencia, en la comunidad de Titicachi, a un tipo de *inteligencia social* valorada positivamente por los adultos. El *ch'iki* es el niño inteligente, capaz de mostrar un desempeño social y adecuado en el momento y lugar precisos. En cambio, *saqra* se refiere a los niños que deslumbran por su inteligencia cognitiva individual pero que no merecen una valoración positiva de la comunidad precisamente por ubicarse fuera de ella.

Ñawpata papasusninchik mana qillqayta, ñawiyta yacharqankuchu, jinapis organización sindical sumaq purichik kanku. Nuqanchik ñawpata jina uk runa jinalla purinanchik tiyan, sut'inta parlana, nuqanchikqa uk chhika yachaytawankama ñapis politikuq chupanta jap'itawan purichkanchik, ukman ukman k'askachkanchik, chaywanqa mana ni jayk'aq kay llakiy kawsay sarusunchu (PCÑ 56: 6).	Nuestros padres, antes, no sabían leer ni escribir, pero sabían hacer caminar bien la organización sindical. Nosotros, como antes, tenemos que caminar como un solo hombre, hablando claro. Nosotros apenas ya sabemos algo, ese rato estamos caminando agarrados de la cola de los políticos, apegándonos a uno y otro. Así, nunca dejaremos atrás (lit. 'pisaremos') nuestra triste vida.

Y en ese sentido, la educación no consiste en saber leer y escribir, sino en saber sobre la tecnología andina propia y las formas organizativas propias de la comunidad.

Educacionqa mana ñawiriy-qillqariyllachu, kawsayniykumanta 'tecnología andina' yachayta, sindicalismota yachay wasiman churayta munaspa Consejo Comunal de Educaciontaqa jatarichirqayku (Florencio Alarcón, en PCÑ 64: 10).	La educación no es sólo para leer y escribir. Nosotros creamos el Consejo Comunal de Educación para que el saber de la tecnología andina que existe desde nuestra vida y el saber del sindicalismo entren a la escuela.

La siguiente cita ilustra muy adecuadamente la manera en que se da la articulación entre el *yachay* y la organización social que lo sustenta: al perderse las formas propias de organización se está perdiendo también el conocimiento social. Por eso la defensa del conocimiento campesino no tiene sentido en sí mismo, sino en estrecha vinculación con su autonomía territorial.

Ñawpataqa yakuyuq jallp'akunapiqa karqapuni qarpanapaqqa, comunidad sindicatowan khuska apaykachaq kanku mit'asta, paykuna rak'iq kanku yakutaqa. Kay qhipamanri Instituciones de desarrollo q'alata tukuyniqman junt'aykamuwanchik, paykunataq comunidadespiqa ruwanku obrasta: canales de riego cementowan, jatuchik quchas tukuy imata. Kay jina obraswanqa comunidadpaq yachayninqa chinkan, sindicatopis manaña makinpichu jap'in, chay institucionesqa kamachinku jatarinanta Asociaciones manachay Comités de Riego" (PCÑ 68: 11).	Antes, había agua para riego, y la comunidad con el sindicato organizaban turnos para todos. Ellos repartían el agua. Luego, las instituciones de desarrollo nos juntaron a todos e hicieron obras en las comunidades: canales de riego con cemento y atajados. Así, con las obras, se ha perdido el conocimiento de la comunidad, ya no está en manos de la comunidad, las instituciones mandan que se creen asociaciones o comités de riego.

No obstante, la vinculación del *yachay* con la organización y la autonomía territorial se enmarca en un contexto más amplio, en la búsqueda de autodeterminación frente a las instituciones y a las naciones extranjeras que buscan cambiar el sistema de vida campesino para incorporarlo al capitalismo.

Campesino yachan, tukuy imamanta experiencia tiyan: tiempota qhawan, jallp'ata llank'ayta, mujuta churayta, trojaspi mikhunapaq waqaychayta, vendenanpaq ima. Tukuy kayta organizacionninwan mana dependespa ni pimanta. Wakin Institucionesqa mana qhawankuchu, mana yuyankuchu. Mana kay culturasta respetaspalla, cambio socialta mask'anku nispa ninku. Jawa nacionesmanta dependenanta munanku chaywan culturanchista cambiananta (dirigentes de la provincia Campero, en PCÑ 37: 11).	El campesino sabe. Tiene experiencia de todo: mira el tiempo [predice el clima], trabaja la tierra, pone la semilla en la troja para comer, para cuidar y para vender. Todo esto se hace con la organización, sin depender de nadie. Algunas instituciones no ven, no piensan. Buscan el cambio social sin respetar las culturas. Quieren que dependamos de las naciones de fuera, que cambiemos nuestra cultura.

La organización campesina quechua, entonces, no es un simple aparato administrativo, sino que tiene la responsabilidad del control sobre las entidades presentes en la comunidad —como hemos visto en el caso de la escuela—, y sobre el acceso a los recursos. Como ejemplo, citaré PCÑ 42: 5, donde se presentan las resoluciones de un congreso campesino de la provincia Campero:

Los congresales de Campero llegaron a estas resoluciones:

1.- Nadie ni los comerciantes pueden cortar los árboles de nuestros montes ni vender madera a los que hacen charangos porque poco a poco están pelando nuestros montes. Aprobado.
2.- La confederación única debe ver también que nuestros montes no desaparezcan, ni las grandes empresas madereras pueden enriquecerse con nuestros árboles. Aprobado.
3.- Los comerciantes no pueden robar nuestros árboles y vender. Aprobado.

Como se puede ver, *Conosur* ofrece múltiples puntos de partida para la reflexión en torno al *yachay* y de cara a las políticas de intervención epistémica en el mundo andino.

Repensando políticas lingüísticas y epistémicas

Las políticas lingüísticas en relación al quechua se han construido teniendo como horizonte la escrituralización alfabética escolar occidental. Ese molde está marcado por criterios de historicidad, normativización, escolaridad, abstracción, etc. (Luykx 2001). En la construcción de estas políticas no sólo participan agentes estatales "externos" al mundo quechua, sino también los propios hablantes e intelectuales

quechuas. La construcción de estas políticas está relacionada con el supuesto de que la estandarización lingüística y la escrituralización escolar van a empoderar la lengua. Para lograr este objetivo se ha confeccionado un quechua estándar de élite por encima de las hablas concretas y comunes y corrientes de los hablantes (Luykx 2001).

Lo que he intentado mostrar en las páginas precedentes es que el Periódico *Conosur Ñawpaqman* ofrece posibilidades de investigación de la escritura desde los complejos usos lingüísticos concretos. Esto resulta especialmente interesante por tratarse de una experiencia extraescolar que busca inscribir el discurso oral de los hablantes. Creo que en esta práctica se esconde un potencial de desarrollo escriturario que no ha merecido una atención adecuada en términos de una planificación lingüística que trascienda visiones normativistas y elitistas.

Sin embargo, considero que la forma en la que se expresan distintos niveles intertextuales en el Periódico reviste mayor importancia. Por un lado tenemos un mecanismo de inscripción de la oralidad que cuestiona y fractura una modalidad de escritura hegemónica: la escolar. Como ya he dicho, esta escritura ha sido históricamente asociada y articulada al conocimiento válido y legítimo (el científico occidental). En *Conosur* se muestra la intertextualidad como una expresión de la complejidad "intercultural" del *pacha* que en el que se ubica la práctica del Periódico, de tal forma que en sus páginas encontramos ese intrincado abigarramiento de clase-"raza", campesino-indígena-originario, rural-urbano, etc.

Los textos de la Reforma delatan un trabajo sobre el quechua que Calvet (1974: 176) calificaría como "una obra maestra en riesgo". Por el contrario, la representación del quechua en *Conosur* camina por una comprensión en términos de "manifestación de una comunidad humana" (*ibíd.*), de donde deriva su esfuerzo por trabajar el quechua de manera que sea comprensible por los lectores del mismo. Sin desconocer los mecanismos de subalter(n)ización lingüística, busca servir como herramienta de circulación del *yachay* comunitario. De ahí que la representación del quechua camine de la mano de la representación del *yachay* como un instrumento de defensa de la territorialidad, que implica los mecanismos de producción y reproducción cultural y de la organización. Para que el *yachay* siga viviendo es preciso que siga viviendo la organización y el espacio en el que ésta se reproduce (el territorio).

Como decía, la cuestión del conocimiento local, indígena y originario se ha vuelto central en la agenda académica de muchos intelectuales indígenas y no indígenas. Creo que el riesgo aquí consiste en construir un discurso descontextualizado y abstracto sobre el conocimiento indígena, que resulte manejable desde los intereses del capitalismo global. En este marco, los conocimientos indígenas son descalificados en nombre de la ciencia y el progreso, mientras se busca implementar los mecanismos legales que permitan el saqueo de dichos conocimientos.

El conocimiento campesino originario y el *yachay* quechua aparecen en el PCÑ ligados a la cuestión de la autonomía política y territorial de las comunidades y sus organizaciones. Aparecen como instrumentos de defensa de su sistema de vida y como armas para hacer frente a las políticas de desarrollo estatales y no estatales. En este sentido, el *yachayninchik~yachayniyku* [nuestro conocimiento]

está relacionado con el *kawsayninchik~kawsayniyku* [nuestra vida] como expresión del territorio. En las páginas del Periódico, todo —o casi todo— debe ser *kawsayninchikman jina* [de acuerdo a nuestra vida]: la organización, la educación, el manejo del medio ambiente, la salud, etc.

Las relaciones interculturales tampoco se construyen desde un plano abstracto que propugne la "relación armónica" entre la sociedad dominante y las comunidades y las organizaciones quechuas. La interculturalidad atraviesa la trama discursiva de *Conosur* desde las relaciones concretas de dominación o subversión que enfrentan las organizaciones. Pero, por otro lado, *Conosur* también da cuenta de la problemática de la representación del quechua y del conocimiento quechua en manos del equipo editor. ¿Dónde empieza y dónde termina la posicionalidad política sobre lengua y conocimiento de los *hablantes* del Periódico y de los editores? ¿Quién habla por quién, sobre qué, para qué y cuándo? Estas son preguntas que intentaré responder, al menos de manera preliminar, en las conclusiones de este estudio. Por ahora creo que queda claro que defender y/o reivindicar el conocimiento campesino quechua —el *yachay* comunitario— sólo tiene sentido en el contexto de lucha y reivindicación territorial del movimiento campesino originario de Bolivia. Se trata de un conocimiento vinculado al control del territorio entendido como defensa de la jurisdicción comunitaria propia frente al Estado y al capital colonial global; como defensa de la autodeterminación campesina originaria frente al Estado y los embates del capitalismo global.

Se trata de una lucha contra un racismo que se expresa de diferentes maneras y que tiene algunas de sus expresiones más importantes en los ámbitos lingüístico y epistémico; en fin, un racismo que ha llevado a don Roberto Albarracín a preguntarse:

Maypi yachayninchiq, rimayninchiq, wich'usqa kasanman karqa. Nuqanchiq yachananchiq karqa. Nuqanchiq qhiswaruna kanchiq. Nuqa chayta tapurikuni, yachayta munayman (Roberto Albarracín, en PCÑ 46: 1).	Quisiéramos saber dónde se han perdido nuestro conocimiento y nuestra palabra. Eso quisiéramos saber. Nosotros somos quechuas y me pregunto eso. Quisiera saber.

Las ideas presentadas en este capítulo se sitúan junto a la pregunta que se hace don Roberto desde su comunidad. Estas ideas sólo han intentado entender, en un proceso de discusión continua con varios comunarios y dirigentes de Raqaypampa y Ayopaya, dónde se está perdiendo ese conocimiento y esa palabra que incomodan tanto a los afanes globalizadores del capital. Estas ideas han tomado como punto de partida las voces del periódico *Conosur Ñawpaqman* y han tomado como herramienta discursiva mi propia voz de *q'ara* —la voz de alguien que se sabe parte de este espacio de poder académico— para decirse en un *jawamanta yachay* [saber de fuera] necesario como resistencia intersticial del *yachay* quechua. Asimismo, estas ideas intentan aclarar que la pregunta de don Roberto no es definitiva, que ese conocimiento y esa palabra no sólo no se han perdido totalmente, sino que vale la pena la impertinencia de seguir viviendo,

la impertinencia de seguir retoñando, como tan adecuadamente lo decía el *tata* Fermín:

Kay pata chiri jallp'akuna pampas ñuqanchikpata, ñawpa tatakunanchik saqisqanku, kaypi tiyakunchik. Chaytaqri mana chinkaq, mana tukukuq, kunankamapis kawsachkallanchikpuni, kay kikinpi saqisqas, kikinpi wañuq, kikinpi kawsaq. Mana waq llaqtamantachu rikhurinchik, kay kikin llaqtayuq kanchik, qhurajina kanchik mujumanta watanpaq watanpaq kutirin mana tukukuq, qhura jina mana tukukuq kanchik (Vallejos 1995: 3-4).	Estas pampas de las alturas son nuestras porque las hemos heredado de nuestros mayores y aquí vivimos. Y esto no se pierde, no se acaba nunca, y hasta ahora permanecemos de generación en generación. No hemos venido de otros países; somos propios dueños de esta tierra, somos como la hierba que de la semilla retoña año tras año. Somos como la hierba: inextinguibles.

Y al igual que la *mama* Dulú, el *tata* Fermín no se contenta con que la hierba siga retoñando. Su pensamiento va más allá de los "territorios" que pretende "otorgar" el proyecto dominador, él piensa en términos globales la transformación de esta *jallp'a* de todos:

Ajinata maqanakurqayku manaña patronpaq makinpi sayk'uyta munaspa, ñuqayku puriyniykuwanqa mask'arqayku leyta, libertadta *tukuypaq. Bolivia junt'apaq,* mundo *junt'apaq, tukuypaq* paz *kachun,* justicia *sayachun, 'imarayku ñuqanchik kaypi kay saqra* patrones *sarusqanta much'achkanchik, mana paykunaqta jallp'a kachkanptinri, ñuqanchikpata jallp'a kachkaptinri'. Ajinata ninakuq kayku* (Vallejos 1995: 6-7).	Así peleamos para no cansarnos más en las manos del patrón. Nosotros, con nuestro camino, buscábamos la ley y la libertad para todos, que haya paz para todos, que se pare la justicia para toda Bolivia, para todo el mundo. "Si la tierra no es de los patrones, si la tierra es nuestra, ¿por qué nosotros estamos aquí besando la opresión de los patrones crueles?" Así solíamos decir.

Conclusiones

La civilización "occidental",
tal como ha sido moldeada
por dos siglos de régimen burgués,
es incapaz de resolver
los dos principales problemas
que su existencia ha originado:
el problema del proletariado
y el problema colonial.
(Aimé Césaire, *Discurso*
sobre el colonialismo, 1950: 13).

Presento a continuación las conclusiones del estudio que he realizado, intentando dar cuenta de los elementos centrales del debate, y dejando, en algunos casos, pistas abiertas para futuras investigaciones dentro del campo de los Estudios Culturales.

La base histórica de configuración de las representaciones subalter(n)izadas de la lengua y el conocimiento quechuas

El punto de partida es la constatación de que el quechua y el conocimiento quechua se encuentran en una situación que he denominado de subalter(n)ización. Dicha situación responde a causas histórico-estructurales, o sea que nuestras sociedades están estructuradas de tal manera que reproducen mecanismos coloniales de dominación lingüística y epistémica.

La forma en que se clasificó socialmente a las poblaciones bajo el criterio de raza y la manera en que se organizó la fuerza de trabajo de esta población clasificada socialmente es lo que configuró lo que Quijano llama la *colonialidad del poder*. La base histórica de las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua, entonces, tiene que ver con esta matriz colonial de dominación que ha encontrado diversos mecanismos de rearticulación a lo largo del periodo (post)colonial. Dado que estamos hablando de la forma en que se estructuraron las sociedades y sus mecanismos de subalter(n)ización, es importante decir que esta matriz colonial no alcanzó sólo a aspectos económicos o ideológicos, sino

que también atravesó todo el espectro de prácticas sociales, creando una escala valorativa de los distintos aspectos de las relaciones sociales. De esta manera se jerarquizaron racialmente los espacios, los tiempos, las lenguas, las religiones, los conocimientos, etc., y se crearon mecanismos de diferenciación colonial que persisten hasta la actualidad.

Estos planteamientos, al menos desde mi perspectiva, no pretenden postular una nueva lectura totalizante y reduccionista —como las criticadas por Schlosberg (2004)—, que ponga como eje interpretativo absoluto la dominación racial al margen de los otros mecanismos de dominación, principalmente el de ordenamiento económico y de clase. Creo que es importante tomar en cuenta la crítica de Schlosberg, pero en tanto se niegue la imbricación entre colonialidad y el carácter acumulativo de la matriz colonial.

Así, aunque los teóricos del paradigma colonialidad/modernidad insistan en que la matriz colonial no debe ser interpretada de manera reduccionista como una institución anclada en el pasado (la Colonia), considero necesario intentar encontrar esos filones de continuidad de la matriz colonial y, por tanto, explicitar los hilos que perpetúan el nexo de la matriz colonial en las situaciones históricas cambiantes.

Lengua y conocimientos indígenas, entonces, quedaron atados a esa estructura de valoración que les ha asignado los denominativos de "lengua de indios" y "etnoconocimiento"; lengua y conocimientos indígenas quedaron atados a esa distribución socioespacial que alienta los esfuerzos de un quechua de aprender el castellano pero se considera una pérdida de tiempo si lo hace un blanco-mestizo; lengua y conocimientos indígenas quedaron atados a ese interés científico de conocer el pensamiento de los indios para retardar lo más posible la hecatombe ambiental de un planeta cansado del *ch'irway* extractivo del capital transnacional, mientras suena extremadamente inverosímil la posibilidad de *qhichwizar* el pensamiento, como planteaba Armando Muyulema (2001a).

Por lo dicho, el problema del conocimiento occidental y científico es que esa forma de conocer está intrínsecamente ligada a los mecanismos de dominación que lo entronizaron como "el" conocimiento y ello ha producido la erosión de los "recursos" del planeta y también la erosión del "bien vivir" y de los otros conocimientos, justamente porque no puede aceptarlos como complementarios en una lógica de ecología de saberes, como plantea Boaventura de Sousa Santos, sino que se relaciona con esos otros conocimientos —o conocimientos otros— en plan de dominación. De tal manera que la colonialidad del saber ha colonizado no sólo nuestras mentes, sino también la imaginación de nuestras formas de conocer alternativas.

La base contemporánea de subalter(n)ización de la lengua y el conocimiento quechuas: políticas de la diferenciación a escala nacional y global

Mignolo ha difundido la noción de diferencia colonial para dar cuenta de los mecanismos de subalter(n)ización que configuraron la matriz colonial de dominación.

Lo interesante es que Mignolo acuña el término a partir de su confrontación con el discurso posmoderno; es decir, utiliza *diferencia colonial* para oponerla a *diferencia cultural* (con base en la *différance* de Derrida). Pero de esta forma Mignolo reproduce el descriptivismo aséptico de las ciencias sociales que sutilmente enmascaran las relaciones de dominación de dicha diferencia. Lo cierto es que este lenguaje nos hace más difícil comprender cómo operan las políticas de la diferenciación en el capitalismo colonial global contemporáneo.

Por eso me ha interesado explicitar la simultaneidad operativa que fabrica y gestiona desigualdad-exclusión que mantiene intacta la estructura de dominación del capital colonial. Esto nos lleva a pensar en uno de los puntos críticos en referencia al propio estudio que he emprendido: el lugar que ocupan las representaciones y los usos linguoepistémicos, las políticas culturales elaboradas sobre la base de las políticas de la diferencia, los nexos entre estas políticas de la diferencia y la implementación del neoliberalismo durante las décadas de los ochenta y noventa, las relaciones entre capital económico y capital simbólico, las estrategias de resistencia de los grupos subalter(n)izados, etc.

Lo cierto es que, más allá de comprender que nuestras prácticas académicas son prácticas políticas, me pregunto por la incidencia directa de nuestros estudios sobre los intentos de perpetuación del capital colonial. Es decir, el estudio social ha refinado sus mecanismos de análisis pero la subversión decolonial no encuentra aún caminos adecuados para desmontar esa primitiva cultura salvaje de acumulación, dominio y muerte llamada capitalismo. Y entonces me pregunto si situar el problema en otro lugar, en el análisis de la diferencia, por ejemplo, aunque deslegitima simbólicamente las prácticas de dominación, ¿desestructura "materialmente" la acumulación usurpadora de la vida de los seres humanos?

Pero de otro lado también es verdad que los *desarrapados de la tierra*, como solía decir el viejo Freire, trabajan sus mecanismos de resistencia, de lucha y de globalización de la solidaridad en ese terreno de las políticas de la diferencia y de la politización de su identidad. Y así tenemos que desde la oficialidad dominante se gestiona y administra la diferencia para controlar e incorporar (al mercado) a los diferenciados, mientras que desde los sectores subalter(n)izados se politiza la diferencia como búsqueda de construcción, no sólo de espacios decoloniales, sino de autodeterminación, como hoy nos enseñan las organizaciones indígenas, originarias y campesinas de Bolivia.

Las representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas en los textos examinados

¿Cuáles son las representaciones del quechua y del conocimiento quechua en los textos de la Reforma Educativa y en el periódico *Conosur Ñawpaqman*? Al concebir y diseñar la presente investigación asumí un compromiso por la objetividad que no he podido cumplir. Me planteé que debía evitar una mirada antagónica de los textos a los que me iba a enfrentar y creo que no he podido lograrlo.

Más allá de un esfuerzo de rigor en mi trabajo académico, pienso que no ha sido posible dejar de mostrar una cierta polarización en los textos estudiados. Y ello tiene que ver con mi propia representación en el estudio, asunto al que me referiré más adelante.

El análisis realizado nos ha mostrado, desde las prácticas y usos plasmados en los textos de la Reforma, que el quechua se representa como una lengua subordinada respecto al castellano y a la que además es preciso "normalizar", como una lengua con "potencialidades" comunicacionales sobre la que habría que intervenir para desarrollarla, como lengua con la carencia básica de no haber desarrollado una fuerte escrituralidad con las características de las lenguas de prestigio de la modernidad colonial, como lengua inferiorizada junto con sus hablantes, como lengua sobre la que hay que ejercer una serie de acciones que permitan desestructurar el orden de dominación en el que se encuentran los hablantes. En cambio, hemos visto que en *Conosur* estas preocupaciones, por lo menos actualmente, tienen menos peso en tanto el centro de atención se dirige al uso de la lengua como herramienta de comunicación de los quechuahablantes del departamento, como expresión de sus luchas y esperanzas orgánicas, como medio de expresión de un *yachay* en circulación entre los propios hablantes.

Desde el lado del conocimiento quechua los textos de la Reforma están marcados, en su intencionalidad, por una valoración del conocimiento "propio" de las comunidades desde el uso en los módulos escolares y en el rescate de aquellas prácticas en *riesgo de desaparición*; sin embargo, al estar supeditadas al aparato escolar y ubicadas en la "universalidad" del conocimiento occidental terminan logrando una epistémica de transición que subordina, en realidad, el conocimiento quechua a la episteme racionalista moderna. En *Conosur*, el *yachay* aparece organizado en función de las luchas por el control territorial que llevan adelante las organizaciones quechuas; dicho control territorial tiene que ver tanto con los mecanismos de producción y reproducción comunal como con la misma población que se organiza para hacer efectivo dicho control.

En ambos casos, sin embargo, se encuentran implícitas una serie de representaciones sobre la escrituralidad quechua, las cuales pasan por distintos ámbitos referentes a la conservación o demostración del conocimiento, en el caso de los módulos, o la contribución a la difusión y socialización de las prácticas de lucha del movimiento campesino, en el caso de *Conosur*. Lo que se puede inducir de estas representaciones escriturarias tiene estrecha relación con el tipo de producción epistémica en el que se ubican los textos en cuestión de cara a la relación quechua-castellano. En el caso de los módulos, las prácticas de refonologización de los términos del castellano se ponen en función de una escritura que pretende ser propiamente quechua, mientras que en el PCÑ, dado que la prioridad no es el desarrollo normativo del quechua, sino su uso en cuanto parte de un medio de comunicación, resulta lógico que la lengua de contacto y dominio se use a partir de la propia práctica *chaqru* de los hablantes.

En ambos casos, la pregunta subyacente que se mantiene en tensión mientras uno se acerca a los textos es: ¿quiénes son los que representan el quechua y el conocimiento quechua en los textos analizados? ¿Cuál es la autoridad

representacional que se esconde detrás de las palabras que expresan la lengua y el conocimiento que ésta vehicula?

Desde el lado de los textos de la Reforma tenemos un equipo humano que ha tomado la opción de dar la batalla contra los mecanismos de subordinación lingüística y epistémica dentro de los muros del aparato estatal y con uno de sus sectores históricamente privilegiados para construir los imaginarios de nación: la escuela. Esto se aplica tanto a los autores de los módulos como a los maestros que han elaborado la serie Chaski Aru. Se trata de un grupo de "expertos" en lenguaje y conocimiento, en cuanto al lugar desde el que producen los textos: profesionales articulados a los espacios de socialización del conocimiento occidental: las universidades y los institutos de formación de maestros. Una vez más, aquí tenemos presente esa búsqueda de inclusión de los históricamente marginados en los espacios de decisión *blanquedados* por la matriz colonial de estructuración social. ¿Cuál es la articulación de estos intelectuales quechuas con las organizaciones de la Nación Quechua y sus comunidades de origen? No puedo conjeturar sobre ello, pero es obvio que sus prácticas intelectuales buscan mecanismos de reivindicación lingüística y epistémica desde, como decía, los espacios que les proporciona la inserción en el aparato estatal.

Por el contrario, el lugar representacional del equipo editor de *Conosur* es ajeno a esa "búsqueda de estar dentro y en contra" (Walsh 2002c). Su ubicación representacional tiene que ver más bien con el estar *junto* al movimiento campesino quechua cochabambino y el movimiento indígena originario del país. Desde este lugar, buscan funcionar como intermediarios escriturarios de los dirigentes y las bases de dicho movimiento. Pueden hacerlo por el hecho de que varios de los integrantes del equipo de edición también juegan papeles clave en varias organizaciones campesinas regionales, lo que les permite expresar la riqueza intertextual de las complejas tramas culturales y discursivas que se encuentran en el *pacha* de producción del periódico, pero, al mismo tiempo complejiza justamente el juego representativo: al acercarse a sus páginas no siempre es fácil saber cuándo está *hablando* uno u otro actor social o cuándo se trata de la voz del equipo editor de *Conosur*. Esto tiene implicaciones políticas importantes, en términos del carácter político de la escritura y el conocimiento, ya que frecuentemente encontramos un apoderamiento de la voz subalterna (*vertreten*).

La representación lingüística y epistémica y su articulación a las políticas de la diferencia y a las estrategias de resistencia-transformación

Lo cierto es que estas representaciones encontradas en los textos tienen conexiones con la construcción de políticas lingüísticas y epistémicas y con la práctica de elaboración de estrategias de resistencia o transformación. ¿Cómo funciona esto en los textos estudiados? Los autores de los módulos, por ejemplo, han tomado una opción de apropiación de tales textos como un mecanismo de reivindicar el conocimiento y la lengua quechua; de ahí la aparente contradicción de que

dichos conocimientos deban reflejar una perspectiva intercultural, en los términos planteados por el aparato legal de la RE, pero son usados para el fin reivindicativo antedicho. El riesgo que se corre con esta práctica de usar la lengua indígena siguiendo las reglas del juego de la lengua dominante es que puede ser un arma de doble filo que termina supeditando la lengua indígena a los intereses de los diseñadores de las políticas de la diferencia.

Algo similar puede decirse de la práctica escrituraria de *Conosur* en cuanto a su vinculación con las "políticas" del movimiento social: el dato de su mayor venta en momentos de movilización pondría en evidencia su vinculación con al menos ciertos aspectos de la articulación de estrategias de resistencia del movimiento campesino originario.

A pesar de que en las intenciones de los autores de ambas líneas de textos puedan haber coincidencias en cuanto a sus objetivos políticos, es preciso señalar que, lamentablemente, se trata de experiencias prácticamente paralelas que no dialogan, más allá de unos pocos maestros rurales que siguen las ediciones de *Conosur* y de alguna publicación conjunta que CENDA hubiera realizado con el Programa de Reforma Educativa. En efecto, generalmente se considera al Periódico como una textualidad quechua poco útil para los fines normatizadores del quechua de la Reforma y como un espacio de producción discursiva demasiado politizado y de escaso valor pedagógico. Del lado de *Conosur*, como hemos visto, su vinculación con la normativa es relativa y se considera que el quechua propugnado por la Reforma tiene características de elitización que le impiden acercarse al uso de los lectores del periódico.

¿De qué estamos hablando, entonces?: ¿de colonialidad o de interculturalidad?

La pregunta relevante que emerge de toda esta discusión es si estas prácticas contribuyen a reproducir la base de la matriz colonial de dominación o si, en cambio, nos están ofreciendo las posibilidades de construcción de relaciones interculturales que superen la discriminación y la dominación. Es decir, las prácticas escriturarias, lingüísticas y epistémicas de los textos de la Reforma y de *Conosur*, ¿de qué manera expresan y contribuyen a mantener y/o desarrollar relaciones coloniales o interculturales? Siendo difícil llegar a afirmaciones tajantes en este aspecto, presento algunas aproximaciones que se pueden derivar del estudio.

Pienso que la racialización lingüística, hoy, opera asignando determinadas lenguas según la clasificación social de los grupos involucrados: en la Colonia, los indios debían hablar en quechua y los españoles y criollos, castellano; en la Reforma Educativa, los sectores rurales deben hablar lenguas originarias y castellano, y los asentados en las áreas urbanas, castellano. Sin embargo, la realidad desborda estos afanes clasificadores y políticamente los grupos subalternos invaden los espacios seleccionados para el uso de una u otra lengua. El asunto clave entonces parecer ser ¿para qué se usa la lengua del dominado y la del dominador? Y más allá todavía, ¿qué proyecto político colonial o decolonial se encuentra detrás de esas

prácticas lingüísticas, sea en castellano o en quechua? Queda claro que no basta escribir en quechua; hay que pensar en qué se escribe, para qué y para quiénes. En las comunidades quechuas había y hay "otras escrituras", o tal vez, "escrituras otras". Entonces la pregunta es ¿de qué manera las usan las comunidades como mecanismos decoloniales y de resistencia frente a la textualización alfabética y como medios de expresión del mundo?

Desde esta perspectiva, las prácticas de ampliación semántica de los términos quechuas, como las que hemos visto en los textos de la Reforma, son muy similares a las que se desarrollaban en la política lingüística colonial. Naturalmente, con otros matices, pero dentro de la misma lógica *proselitista* y de *conversión*: ya no dirigida hacia la cristianización de los indios, sino hacia su modernización, hacia la necesidad de nominar el nuevo mundo, ya no religioso, sino "moderno" y tecnológico; ya no hacia la necesidad de ingresar a la lógica del monoteísmo creador *ex nihilo*, sino a la lógica de la episteme productiva del *desarrollo*. Y en este sentido es importante la *creencia* de que la lectoescrituralización alfabética de los niños quechuas los va a llevar a un nivel superior de cognición y abstracción como mecanismo para cubrir una importante "necesidad básica de aprendizaje". Esto, en mi opinión, y más allá de las intenciones de los autores de los textos de la Reforma, refleja un proceso de recolonización del ser, del saber y de la palabra.

Así, bajo el amparo de la teoría constructivista y bajo la premisa de partir del conocimiento del niño, lo que se logra es una fórmula transicional que tiende a la reproducción de la legitimación del conocimiento occidental como uni-versal, o sea, como el único que tiene el derecho de decir la última palabra, reconociendo el carácter *etno* del conocimiento indígena. La zona de desarrollo próximo, subyacente a la idea de una posibilidad de desarrollo de una interculturalidad epistémica, funcionaría, en realidad, como un mecanismo de erosión del *yachay*, como un mecanismo de subordinación del conocimiento "propio". Estos mecanismos de reproducción de la matriz colonial tampoco dejan de estar presentes en *Conosur*, aunque de otra manera. Por un lado, la intertextualidad que se percibe en sus páginas puede contribuir como base crítica a una mirada y a un uso esencializante de lo indígena, tan eficientemente incorporado en los discursos y políticas de la diferencia orquestadas desde los organismos internacionales como mecanismo de articulación a las políticas neoliberales. De manera similar, resultaría interesante pensar en dichos intertextos como base para una reflexión sobre las resistencias lingüísticas intersticiales, aunque no se puede negar que *Conosur* juega de manera ambivalente con la representación de los subalternos a quienes pretende otorgar la voz y al mismo tiempo su voz crítica. Esto plantea también un tipo de relación y una práctica colonial que, más allá de las intenciones del equipo de edición del Periódico, no está del todo ausente.

Lo curioso es que ambas prácticas textuales y epistémicas estarían encaminadas, desde las intencionalidades de los autores, a favorecer relaciones interculturales equitativas, a subvertir y transformar el orden de dominación colonial en el que se encuentran la lengua, el conocimiento e, indudablemente, la población quechua. No se puede negar que estas prácticas textuales contribuyen a visibilizar la *diferencia* indígena y contribuyen a *invadir* y *democratizar* ciertos espacios

de la distribución georacial de la palabra y el conocimiento en la(s) sociedad(es) boliviana(s). En honor a la consideración y el respeto que me merecen los autores textuales y epistémicos de los materiales examinados, diría que éste es su mérito de partida. Sin embargo, la interculturalidad, entendida como campo de lucha, no sólo por el reconocimiento, sino también por la reorganización de las estructuras de poder que cruzan las interrelaciones culturales, tendría que ir más allá de estas prácticas. Y en este sentido, creo que la mirada descrita nos ayuda a entender la complejidad de los esfuerzos políticos de los actores sociales. Con todo, al menos desde el lugar en el que me ubico social, lingüística y epistémicamente, entiendo que la práctica de *Conosur* se posiciona más *críticamente* ante esa búsqueda de entender la interculturalidad como espacio de subversión del orden lingüístico y epistémico colonial.

La intercomprensión desde el yachakuy*: la representación del* q'ara *frente a la lengua y al conocimiento quechuas*

¿Cuál es mi representación en relación al quechua y al conocimiento quechua en este estudio? ¿Dónde y cómo me ubico lingüística y epistémicamente? Al igual que Armando Muyulema (2001b), siento admiración por los que pueden dejar su subjetividad a un lado a la hora de elaborar un trabajo "científico". Pero, dado que este libro habla de representaciones lingüísticas y epistémicas, juzgo necesario reflexionar aquí sobre mi propia representación en este ejercicio académico. Como decía en la introducción, entiendo el trabajo académico como una práctica política y crítica en el sentido de *involucrar* al "investigador" en la realidad sobre la cual reflexiona, en el sentido de ese interés ínsito, referido por Horkheimer, de transformar la situación de injusticia y colonialidad social, desde esa situación no siempre distinguible entre sujeto y objeto de estudio. Pero también es necesario hacer explícita mi representación en razón de la forma en que estoy entendiendo la "representación": no sólo como *vertreten*, sino también como *darstellen* (véase el capítulo III).

Al emprender el juego de estudiar, como sujeto, las representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua, yo mismo me convertía en objeto de estudio, ya que mi historia personal está cargada de una vinculación con esas mismas representaciones. Ello obliga a que no sólo *represente* la *representación* sobre el quechua y el conocimiento quechua, sino que me *represente*, que me ponga en escena. En este sentido es legítimo preguntarse cuál es la autoridad representacional que me autoriza a exponer críticamente las ideas presentadas aquí.

Durante muchos años yo también me desempeñé como planificador lingüístico y planificador epistémico en programas de EIB, he sido difusor de las políticas de la diferencia orquestadas por los organismos internacionales; incluso, hace poco, realicé un nada grato trabajo de consultoría para una de las principales agencias coloniales de sujeción económica, política y cultural. No menos importante ha sido mi propia historia de (de)formación académica, siempre ubicada intersticialmente

entre el papel del científico social y la búsqueda de un pensamiento crítico desarrollado conjuntamente *con* los sectores subalter(n)izados.

Cuando esbocé el diseño de la presente investigación pensé que podría hacer un trabajo desde un *lugar de enunciación políticamente correcto* a fin de elaborar un texto "crítico". De pronto percibí que muchas cosas iban cambiando en mi vida: me encontraba desvinculado de los procesos de EIB de Bolivia y por otro lado estaba demasiado cerca del equipo de edición de *Conosur Ñawpaqman*; hice una consultoría nada menos que para el Banco Mundial; fui nombrado Coordinador General de CENDA, la institución que produce el *objeto* de mi estudio; me inserté en el proceso de construcción conjunta de la propuesta del Pacto de Unidad de las organizaciones indígenas, originarias y campesinas, desde donde nos tocó plasmar en términos constitucionales la idea de Estado plurinacional como propuesta ante la Asamblea Constituyente; me metí de cabeza a reflexionar sobre problemas de ordenamiento territorial y autonomías indígenas para debatir, desde el Pacto de Unidad, con la propuesta sobre autonomías departamentales de la oligarquía de la llamada Media Luna[1]…

Al no contar con becas o apoyo económico alguno, descubrí que el único lugar de enunciación políticamente correcto que me quedaba era emprender la investigación a costa de arrebatar muchas horas al sueño y a mi familia. Sin embargo, gracias a la generosidad que me brindó CENDA en términos de tiempo, pude disponer del necesario para el *tanqay* escriturario en los momentos clave. Quiero rescatar además la incomparable riqueza de aprender a pensar desde las discusiones con y junto a los dirigentes del Pacto de Unidad y desde las conversaciones con un grupo extraordinario de compañeros y compañeras que apostaron y apuestan a un proceso constituyente apropiado por los *taraqchis* de siempre y desde los talleres y debates con los compañeros de Raqaypampa y Ayopaya…

* * *

En medio de estas prácticas y *lugares*, me preguntaba constantemente: ¿para qué sirve esta investigación que estoy haciendo, y de qué manera esta práctica académica es parte de esos esfuerzos de desestructuración del capital colonial? Y lo que encuentro es que en este *pacha* he podido arribar a la verdadera conclusión de este trabajo: que el mismo sirvió para llegar a un *yachakuy* desde la intercomprensión con los subalternos que esta investigación no puede representar. La investigación ha tratado de objetivar el *yachay* que se representa en los textos de la Reforma y en el periódico *Conosur*, pero apenas ha logrado mostrar el *yachakuy*, el comprenderme, el saberme, que ella ha significado en mis prácticas personales-políticas. Y lo he conseguido en medio de un proceso

---

1 La "Media Luna" es el ámbito territorial desde donde actúan los sectores de poder que representan la avanzada del agroempresariado boliviano. Se refiere a los departamentos de Santa Cruz, Beni, Pando y Tarija, y es el lugar desde donde se ha lanzado la "ofensiva" de la autonomía departamental como mecanismo para reconcentrar regionalmente el poder político del país (véase Garcés 2006c).

de intercomprensión dialógica con actores de distinto tipo. Con ello me quedo: *este trabajo ha sido parte, más allá de sus aportes académicos, de un* yachakuy *constituido en un proceso de intercomprensión dialógica con los parlantes y los* yachantes *del* parlay *y del* yachay *subalter(n)izado por las estructuras coloniales y capitalistas del* pacha*, del aquí y ahora*. Éste es mi *lugar* y mi *representación*. ¿Hasta qué punto sirve esto para decolonizar las prácticas sociales y para impulsar las luchas por el *allin kawsay* que llevan adelante las organizaciones y comunidades quechuas? Seguramente no hallaremos la respuesta en una investigación como la presente, pero tal vez sí en intelectuales como la *mama* Dulú o el *tata* Fermín, que siguen enseñándonos desde el *pachakutik*, es decir, desde el pasado que retorna.

Bibliografía

1. Fuentes primarias

1.1 Textos de la Reforma Educativa

Módulos *qillqakamana* (de Lenguaje en quechua)

Cardona, Lionel y Adán Pari
1995 *Qillqakamana 1 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Luis, Isabel, Édgar Gil, David Portillo, Sylvia Estenssoro y Ruth Vilela
1997 *Qillqakamana 5 kaq*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Luis, Isabel, David Portillo, Sylvia Estenssoro y Silvia Camacho
1998 *Qillqakamana 6 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Educación Cultura y Deportes, UNST-P.

Luis, Isabel, David Portillo y Silvia Camacho
1998 *Qillqakamana 7 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNST-P.

Luis, Isabel y Silvia Camacho
1998 *Qillqakamana 8 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNST-P.

Pari, Adán, Norah Mostajo, Sylvia Estenssoro y Verónica Guzmán
1996 *Qillqakamana 2 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Pari, Adán, Édgar Gil, Cecilia Lampo, Sylvia Estenssoro y Ruth Vilela
1996 *Qillqakamana 3 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Pari, Adán, Isabel Luis, Édgar Gil, David Portillo, Sylvia Estenssoro y Ruth Vilela
1997 *Qillqakamana 4 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Módulos *khipukamana* (de Matemática en quechua)

Cardona, Lionel y Adán Pari
1995 *Khipukamana 1 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Cardona, Lionel, Heidi Urday, Édgar Gil, Isabel Mesa y Cecilia Lampo
1996 *Khipukamana 2 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Cardona, Lionel, Isabel Mesa, Heidi Urday, Édgar Gil, Silvia Camacho y Cecilia Lampo
1996 *Khipukamana 3 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.
1997 *Khipukamana 4 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Cardona, Lionel, Isabel Mesa, Heidi Urday, Édgar Gil, Silvia Camacho y Manuel de la Torre
1997 *Khipukamana 5 kaq*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Desarrollo Humano, UNST-P.

Cardona, Lionel, Silvia Camacho y Édgar Gil
1998 *Khipukamana 6 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNST-P.
1998 *Khipukamana 7 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNST-P.
1998 *Khipukamana 8 ñiqi*. Chukiyawu (La Paz): Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNST-P.

Serie Chaski Aru

AA VV
2000 *Ruwayninchikmanta qillqana*. Textos producidos por 180 docentes quechuahablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 6. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / GTZ, P.INS-EIB.
2000 *Siminchikmanta qillqana*. Textos producidos por 180 docentes quechuahablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 8. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / GTZ, P.INS-EIB.
2000 *Yachayninchikmanta qillqana*. Textos producidos por 180 docentes quechuahablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. Serie Chaski Aru 7. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / GTZ, P.INS-EIB.
2003 *Yachakuspallapuni*. Textos producidos por docentes quechuahablantes de los INS-EIB "Eduardo Avaroa", "Mcal. Andrés de Santa Cruz" de Chayanta, Potosí, "Ismael Montes" de Vacas, Cochabamba y "Simón Bolívar" de Cororo, Chuquisaca. Serie Chaski Aru 10. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / GTZ, P.INS-EIB.

1.2 Periódico Conosur Ñawpaqman

CENDA (Centro de Comunicación y Desarrollo Andino)
1989-2007 *Conosur Ñawpaqman*. Números 32 a 124. Cochabamba: CENDA.

2. Fuentes secundarias

AA VV
1996 *Sisayacuc shimipanpa. Diccionario infantil quichua*. Cuenca, Ecuador: LAEB.

2000 *El desafío del siglo XXI: unir los conocimientos*. Jornadas temáticas concebidas y animadas por Edgar Morin. La Paz: Plural editores.

Acosta, Antonio
1987 "Francisco de Ávila. Cuzco 1573(?)-Lima 1647". En: Gerald Taylor, *Ritos y tradiciones de Huarochirí del siglo XVII*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos: 551-616.

Acosta, José de
1590 [2002] *Historia natural y moral de las Indias*. Edición de José Alcina Franch. Madrid: Dastin.

Adorno, Rolena
1986 *Guamán Poma. Literatura de resistencia en el Perú colonial*. México, D. F.: Siglo XXI (1ª ed. en castellano, 1991).

1989 *Cronista y príncipe. La obra de don Felipe Guamán Poma de Ayala*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (2ª ed., 1992).

Ahmad, Aijaz
1999 "Teoría, política, subalternidad y poscolonialidad. Entrevista a Aijaz Ahmad". En: Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar: 111-130.

Albó, Xavier
1995 *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, vol. 2. La Paz: UNICEF y CIPCA.

1998 "Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación". En: Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid, Cochabamba y Bonn: Morata, PROEIB-Andes y DSE: 126-155.

1999 *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.

2002 *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: MECyD, CIPCA y UNICEF.

Albó, Xavier y Amalia Anaya
2003 *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF y CIPCA.

Althusser, Louis
1970 "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En: Slavoj Zizek (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (2003): 115-155.

Álvarez, Norma
2006 Consumo de los mensajes del Periódico *Conosur Ñawpaqman*, revista rural bilingüe para la Nación Quechua, en Vacas y Tukma del Valle Alto de Cochabamba. Tesis de Licenciatura. Cochabamba: UCB.

Anzaldúa, Gloria
1987 *Borderlands. La frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books (2ª ed., 1999).

Appadurai, Arjun
1996 *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo y Buenos Aires: Trilce y Fondo de Cultura Económica (2001).

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita
2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA e ILCA.

Arratia, Marina
2001 *Wata Muyuy: ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia*. Buenos Aires: UNESCO.

Assies, Willem
1999 "Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina". En: Willem Assies, Gemma van der Haar y André Hoekema (eds.), *El reto de la diversidad*. México, D. F.: El Colegio de Michoacán: 21-55.

Avendaño, Fernando de
1649 *Sermones de los misterios de nvestra sancta fe catolica, en lengua castellana y la general del Inca*. Lima: Iorge López de Herrera, impressor.

Ávila, Francisco de
[1648] *Tratado de los Evangelios, qve nvestra Madre la Iglesia propone en todo el año [...] en las lenguas Castellana, y general de los Indios deste Reyno del Perù* [...]. 2 vols. [Lima]: [Imprenta de Pedro de Cabrera].

Bajtín, Mijaíl
1979 *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina (1ª ed. argentina, 2002).

Barlow, Maude
2001 "Se nos viene el ALCA". *Cuarto Intermedio* Nº 60: 4-50.

Barrera, Susana
2003 *Necesidades básicas de aprendizaje. Escenario sociocultural chapaco*. La Paz: Ministerio de Educación.

Bell, Daniel
1976 *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
1996 Las contradicciones culturales del capitalismo. En: http://ib.usac.edu.gt/libros/D/Daniel%20Bell/Las%20contradicciones%20culturales%20del%20capitalismo.rtf, consulta del 26-02-06.

Berríos, José David
1904 "Prefacio de la primera edición. Por qué publico este libro". En: su *Elementos de gramática de la lengua qheshua*. La Paz: González y Medina Libreros Editores (2ª ed., 1919): v-viii.

Bertonio, Ludovico
1612 [1984] *Vocabvlario de la lengva aymara*. Cochabamba: CERES (reimpr. de la ed. facsimilar de 1956).

Beverley, John
1993 "¿Posliteratura? Sujeto subalterno e impasse de las humanidades", *Revista Casa de las Américas* 33: 13-24.

1999 *Subalternity and Representation: Arguments in Cultural Theory*. Durham: Duke University Press.

Beck, Ulrich
1997 *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós (1998).

2000 *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Paidós (2002).

Bhabha, Homi
2002 *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Borges, Altamiro y João Pedro Stedile
2002 "Impactos del ALCA en la agricultura". En: *ALAI: América Latina en movimiento*. Quito, http://tecnica.alainet.org/active/show_text.php3?key=2455, consulta del 14-06-05.

Borón, Atilio
2002 *Imperio e Imperialismo. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*. Buenos Aires: CLACSO (4ª ed.).

Borrero, María José
1997 *Felipe Guamán Poma de Ayala y su obra "Nueva Corónica y Buen Gobierno": ¿verdadera o falsa autoría?* En: http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/guaman.htm, consulta del 15-09-05.

Bourdieu, Pierre
1985 *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal (2001).

2003 *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron
1979 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular (2001).

Caballero, Felipe, T. Valdivia, J. Burgos, I. Guillermo, F. Mercado y L. Sandóval
2003 *Necesidades básicas de aprendizaje. Escenario cultural camba*. La Paz: Ministerio de Educación.

Calvet, Louis-Jean
1974 *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. en castellano, 2005).

Calvo Pérez, Julio
1993 *Pragmática y gramática del quechua cuzqueño*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

1998 *Ollantay. Edición crítica de la obra anónima quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Cartes Quintrileo, Marianela
2001 *El arte cerámico mapuche: su enseñanza y elaboración en la comunidad y en la escuela*. Tesis de maestría. Cochabamba: UMSS y PROEIB-Andes.

Castillo, Martín
2005 *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. La Paz: P.INS-EIB, PROEIB-Andes y Plural editores.

Castro-Gómez, Santiago
1998 "Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón". En: Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (coords.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México, D. F.: University of San Francisco y Miguel Ángel Porrúa: 169-205.

1999 "Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: el proyecto teórico de los estudios subalternos". En: Alfonso de Toro y Fernando de Toro (eds.), *El debate de la poscolonialidad en Latinoamérica. Una postmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano*. Madrid y Frankfurt del Meno: Iberoamericana y Vervuert: 79-100.

2000 "Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura". En: Santiago Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar: 93-107.

2003 "Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios". En: Catherine Walsh (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: UASB, Abya Yala: 59-72.

2005a *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

2005b *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca e Instituto Pensar.

Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta
1998 "Introducción: La translocalización discursiva de 'Latinoamérica' en tiempos de la globalización". En: Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (coords.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México, D. F.: University of San Francisco y Miguel Ángel Porrúa: 5-30.

Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta (coords.)
1998 *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México, D. F.: University of San Francisco, Miguel Ángel Porrúa.

Castro-Gómez, Santiago y Oscar Guardiola-Rivera
2000 "Introducción. Geopolíticas del conocimiento o el desafío de 'impensar' las ciencias sociales desde América Latina". En: Santiago Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar: xxi-xlv.

CEDIB (Centro de Documentación e Información de Bolivia)
2005a *Datos de la gestión de los recursos naturales renovables de Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS y CEDIB.

2005b *Datos de la gestión de los recursos naturales no renovables de Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS y CEDIB.

2005c *Datos de la gestión de la tierra y el territorio en Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS y CEDIB.

CENAQ
2001 *Reglamento. Organización y funciones de las juntas escolares del pueblo quechua*. Sucre: CENAQ.

CENAQ, CEA, CEGM
2000 "Organización indígena y procesos educativos en Bolivia". En: *Abriendo caminos. Memorias del Taller Seminario Internacional "Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos"*. Bogotá, Cochabamba y Popayán: ONIC, PROEIB-Andes y CRIC: 226-246.

CENDA
2005a *Raqaypampa: una experiencia de control territorial. Crisis agrícola y soberanía alimentaria*. Cochabamba: CENDA.

2005b *Los consejos comunales de educación y su propuesta educativa. Memoria del I Encuentro Comunidad Campesina-Universidad*. Cochabamba: CENDA.

Centro Cultural Jayma
1997 *Diccionario bilingüe Quechua-Castellano, Castellano-Quechua*. La Paz: Secretaría Nacional de Educación.

Cerrón-Palomino, Rodolfo
1987 *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

1991 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". En: Segundo Moreno y Frank Salomon (comps.), *Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVI-XX*, tomo II. Quito: Abya Yala y MLAL: 653-693.

1992 "Diversidad y unificación léxica en el mundo andino". En: Juan Carlos Godenzzi (ed. y comp.), *El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas": 205-235.

1995 "El concepto de 'lengua general' en el Inca Garcilaso". *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* Nº 25: 59-68.

1998 "Las primeras traducciones al quechua y al aimara". En: Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid, Cochabamba y Bonn: Morata, PROEIB-Andes y DSE: 96-114.

2003 *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y GTZ.

Césaire, Aimé
1950 "Discurso sobre el colonialismo". En: su *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal (2006): 13-53.

Clark, Kim
1999 "La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920-1940)". En: Emma Cervone y Fredy Rivera (eds.), *Ecuador racista. Imágenes e identidades*. Quito: FLACSO: 111-126.

Comisión Gulbenkian
1996 *Abrir las ciencias sociales*, coordinado por Immanuel Wallerstein. México, D. F.: Siglo XXI (2001).

CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)
1997 *Proyecto político de la CONAIE*. Quito: CONAIE.

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA
2004 *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz.

Condori, Froilán
2000 "Consejos Educativos de la Nación Quechua". En: Pablo Regalsky (coord.), *Seminario Andino. Conflictos y políticas interculturales: territorios y educaciones*. Cochabamba: CEIDIS: 42-55.

Condori, Genaro
2003 "Experiencias comunicacionales de la Asociación de Radioemisoras Aimaras de La Paz". En: Esteban Ticona (comp.), *Los Andes desde los Andes. Aymaranakana, qhichwanakana yatxatawipa, lup'iwipa*. La Paz: Yachaywasi.

Conejo, Alberto
1999 *Kuri shimi. Kichwa funcional activo para hispano hablantes*. Quito: Proyecto EBI, GTZ y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador).

Contreras, Manuel y María Luisa Talavera
2005 *Examen parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB.

Cordero, Luis
1895 *Diccionario quichua-castellano y castellano-quichua*. Quito: Corporación Editora Nacional (1992).

Coronil, Fernando
2000a "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo". En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO: 87-111.

2000b "Listening to the Subaltern: Postcolonial Studies and the Neocolonial Poetics of Subaltern States". En: Laura Chrisman y Benita Parry (eds.), *Postcolonial Theory and Criticism*. Cambridge: The English Association: 37-55.

2004 "¿Globalización liberal o imperialismo global? Cinco piezas para armar el rompecabezas del presente". *Comentario Internacional* Nº 5. Quito: UASB: 103-132.

Cotacachi, Mercedes
1994 *Ñucanchic quichua rimai yachai*. Cuenca, Ecuador: LAEB.

CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia)
1991 Nuestras propuestas educativas. Documento de discusión. La Paz. (mimeo.)

Chakrabarty, Dipesh
2001 "Postcolonialismo y el artificio de la historia: ¿quién habla de los pasados 'indios'?". En: Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo: 133-170.

Choque, Celestino
1992 Criterios para la normalización en la escritura de la lengua quechua en Bolivia. Sucre: P.EIB (mimeo).

De la Piedra, María Teresa
2004 "Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos". En: Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú: 367-388.

De la Torre, Luis (comp.)
1998 *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala y GTZ.

Derrida, Jacques
1967a *De la gramatología*. México, D. F.: Siglo XXI (5ª ed. en castellano, 1998).
1967b *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos (1989).

Díaz-Polanco, Héctor
1991 *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México, D. F.: Siglo XXI (4ª ed., 2003).
2004 "Reconocimiento y redistribución". En: Rosalva Aída Hernández, Sarela Paz y María Teresa Sierra (coords.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México, D. F.: CIESAS: 333-356.
2006 *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México, D. F.: Siglo XXI.

Díez Astete, Álvaro
2002 *Necesidades básicas de aprendizaje. Amazonia boliviana*. La Paz: Ministerio de Educación.

Domic, Jorge, Aida Rivadeneira, Gisela Campos y Luis Mariscal
2003 *Necesidades básicas de aprendizaje. Niños, niñas y adolescentes trabajadores no escolarizados*. La Paz: Ministerio de Educación.

Dunkerley, James
1987 *Rebelión en las venas. La lucha política en Bolivia 1952-1982*. La Paz: Plural editores (2ª ed., 2003).

Durston, Alan
2003 "La escritura del quechua por indígenas en el siglo XVII. Nuevas evidencias en el Archivo Arzobispal de Lima (estudio preliminar y edición de textos)". *Revista Andina* Nº 37. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas": 207-236.

Dussel, Enrique
1993 *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Abya Yala (3ª ed., 1994).
1998 *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta (3ª ed., 2000).
1999 "Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad". En: Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar: 147-161.

2000 "Europa, modernidad y eurocentrismo". En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO: 41-53.

2001a "Eurocentrismo y modernidad. (Introducción a las lecturas de Frankfurt)". En: Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo: 57-70.

2001b *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Duviols, Pierre
1993 "Estudio y comentario etnohistórico". En: Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, *Relación de antigüedades deste reyno del Piru*. Lima y Cuzco: IFEA y Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas": 11-126.

2003 *Procesos y visitas de idolatrías. Cajatambo, siglo XVII*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú e IFEA.

Endara, Lourdes
1998 *El marciano de la esquina. Imagen del indio en la prensa ecuatoriana durante el levantamiento de 1990*. Quito: Abya Yala.

Enríquez, Ninoska, Verónica Guzmán, Teófilo Laime, René Taborga y Lautaro Chanove
2002 *Necesidades básicas de aprendizaje. Altiplano Sur*. La Paz: Ministerio de Educación.

Escobar, Arturo (ed.)
1999 *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: CEREC e ICAN.

2000 "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?". En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO: 113-143.

2002 "Mundos y conocimientos de otro modo". El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano (ponencia presentada al Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa). Ámsterdam, 3-6 julio de 2002.

Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino
1999 "Lo cultural y lo político en los movimientos sociales de América Latina". En: Arturo Escobar (ed.), *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: CEREC e ICAN.

Estermann, Josef
1998 *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.

Eze, Emmanuel
2001 "El color de la razón: la idea de 'raza' en la antropología de Kant". En: Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo: 201-251.

Fabian, Johannes
1983 *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. Nueva York: Columbia University Press.

Feyerabend, Paul
1975 *Contra el método*. Barcelona: Folio (2002).

Fishman, Joshua
1995 *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra (4ª ed.).

Fitzell, Jill
1994 "Teorizando la diferencia en los Andes del Ecuador: viajeros europeos, la ciencia del exotismo y las imágenes de los indios". En: Blanca Muratorio (ed.), *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*. Quito: FLACSO: 25-73.

Follari, Roberto
2000 *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
2002 *Teorías débiles (Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Foucault, Michel
1975 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores (12ª ed., 2000).
1977 "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos". En: su *Microfísica del poder*, Nº 1. Madrid: La Piqueta (3ª ed., 1992): 163-172.
1978 *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
1980 *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970*. Barcelona: Tusquets editores.

Freire, Paulo
1970 *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI (42ª ed., 1991).
1973 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, D. F.: Siglo XXI (21ª ed., 1998).

Fuller, Norma (ed.)
2005 *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Fundación Solón
2005 "TLC Andino. El país se juega el futuro". *Tunupa. Carta informativa de la Fundación Solón*, Boletín Nº 25 (La Paz) abril de 2005.

Garcés, Fernando
1997 "Síntesis histórica de la lingüística y sus corrientes". En: Fernando Garcés y Catalina Álvarez, *Lingüística aplicada a la educación intercultural bilingüe*. Quito: Abya Yala y UPS: 7-135.
1999a "Estudio introductorio". En: *Cuatro textos coloniales del quichua de la "Provincia de Quito"*. Quito: P.EBI: 7-126.
1999b "Dos palabras sobre interculturalidad". En: AA VV, *Reflexiones sobre interculturalidad*. Quito: Abya Yala y Escuela de Antropología Aplicada: 43-51.
2000 "La educación intercultural formal: ¿el poder de los pueblos indios o la trampa de la hegemonía estatal?". En: *Diálogo intercultural. Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Quito, 25-29 de enero de 1999. Quito: Abya Yala: 340-346.

2005a *De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico Conosur Ñawpaqman*. La Paz: Plural editores y CENDA.

2005b "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica". En: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB y Abya Yala: 137-167.

2006a "Herramientas para pensar la globalización, el capitalismo y la cultura sin morir en el intento". *Punto Cero* Nº 12. Cochabamba: UCB: 43-58.

2006b "Un demonio feliz que habla en español y en quechua. Interculturalidad, poscolonialidad y subalternidad en José María Arguedas". En: Adolfo Albán (comp.), *Texiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca: 121-152.

2006c "Ordenamiento territorial, recursos naturales y Asamblea Constituyente en Bolivia: ¿hacia un Estado Plurinacional?". *Revista Aportes Andinos* Nº 17. Quito: UASB, Programa Andino de Derechos Humanos, http://www.uasb.edu.ec/padh/revista17/actualidad/fernandogarces.htm, consulta del 20-12-06.

2006d "La EIB en Ecuador". En: Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural editores: 111-183.

Garcés, Fernando y Soledad Guzmán

2003 *Educacionqa kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua*. Sucre, Bolivia: CENAQ.

2006 "La 'escuela ayni' de Rumi Muqu". En: Alejandra Ramírez (comp.), *Escuelas y procesos de cambio*. Cochabamba: CESU: 35-44.

García, Fernando

2005 *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: P.INS-EIB, PROEIB-Andes y Plural editores.

Garcilaso de la Vega, Inca

1609 [1988] *Comentarios reales de los Incas*, tomo 3. Lima: Mercurio.

Geertz, Clifford

1983 *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós (1ª ed. en castellano, 1994).

Giddens, Anthony

1990 *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Godenzzi, Juan Carlos (comp.)

1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

González Holguín, Diego

1608 [1989] *Vocabvlario de la lengva general de todo el Perv llamada lengua qquichua o del inca*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos (3ª ed.).

González Suárez, Federico

1892 [1970] *Historia General de la República del Ecuador*, vol. 2º. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Goody, Jack

1968 "Introducción". En: su compilación *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa (1ª ed. en castellano, 1996): 11-38.

1977 *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal (1985).

Goody, Jack (comp.)
1968 *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa (1ª ed. en castellano, 1996).

Goody, Jack e Ian Watt
1968 "Las consecuencias de la cultura escrita". En: Jack Goody (comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa: 39-82.

Gordillo, José
2000 *Campesinos revolucionarios en Bolivia. Identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto de Cochabamba, 1952-1964*. La Paz: PROMEC, Universidad de la Cordillera, Plural editores y UMSS.

Gramsci, Antonio
1929-35 *Prision Notebooks* (Selections), editado y traducido por Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith. Nueva York: International Publishers (2003, 1ª ed.: 1971).

Granda, Germán de
2001 *Estudios de lingüística andina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Grimm, Juan Manuel
1896 *La lengua quichua. (Dialecto de la República del Ecuador)*. Friburgo de Brisgovia: B. Herder, Librero-editor pontificio. (Edición facsimilar reimpresa por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Quito, 1989).

1903 *Vademécum para párrocos de indios quichuas*. Friburgo de Brisgovia: B. Herder, Librero-editor pontificio.

Gros, Begoña
2001 "Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza". En: Jaume Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graõ (2ª ed., 2002): 229-248.

Guamán Poma de Ayala, Felipe
1615 [1993] *Nueva Coronica y Buen Gobierno*. Edición y prólogo de Franklin Pease. Vocabulario y traducciones de Jan Szeminski. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Guerrero, Andrés
1994 "Una imagen ventrílocua: el discurso liberal de la 'desgraciada raza indígena' a fines del siglo XIX". En: Blanca Muratorio (ed.), *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*. Quito: FLACSO: 197-252.

Guerrero A., Patricio
2006 "*Corazonar* desde las sabidurías insurgentes, para combatir la colonialidad del poder, del saber y del Ser". En: *Suplemento Antropológico*. Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. (Documento electrónico proporcionado por el autor).

Guha, Ranajit
1982a "Sobre algunos aspectos de la historiografía colonial de la India". En: Silvia Rivera y Rossana Barragán (comps.), *Debates Post Coloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: Historias, SEPHIS y Aruwiyiri (1997): 25-32.

1982b "Prefacio a los estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática". En: Silvia Rivera y Rossana Barragán (comps.), *Debates Post Coloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: Historias, SEPHIS, Aruwiyiri (1997): 23-24.

Guzmán, Manuel
1920a [1992] *Gramática de la lengua quichua*. Quito: P.EBI (edición facsimilar).

1920b *Método práctico de Preparar a Indios para la Confesión y Comunión seguido de las partes principales de la Doctrina Cristiana*. Quito: Tip. de "La Prensa Católica".

Guzmán, Soledad
2006 *"Lo que a mí me gusta es que no me escucha la gente del campo nomás". Potencialidades educativas de la programación radial quechua en la ciudad de Cochabamba*. Tesis de Maestría. Cochabamba: UMSS y PROEIB-Andes.

Hall, Gillette y Harry Patrinos
2005 *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004 (resumen ejecutivo)*. En: http://wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/8d6661f6799ea8a48525673900537f95/3bb82428dd9dbea785257004007c113d/$FILE/PueblosIndigenasPobreza_resumen_es.pdf, consulta del 23/03/06.

Hall, Stuart
1997 "The Work of Representation". En: Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. Londres y Nueva Delhi: Thousand Oaks y The Open University: 13-74.

Hartmann, Roswith
1976 "Apuntes históricos sobre la cátedra del quechua en Quito. Siglos XVI y XVII". *Boletín de la Academia Nacional de Historia*, vol. LIX, Nº 127-128: 20-41.

1989 "Un predicador quechua del siglo XVI". En: Segundo Moreno Yánez (comp.), *Antropología del Ecuador. Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*. Quito: Abya Yala: 313-323.

Herrero, Joaquín y Federico Sánchez de Lozada
1979 *Diccionario quechua. Estructura semántica del quechua cochabambino contemporáneo*. Cochabamba: CEFCO.

Hirschberger, Johannes
1963 *Historia de la filosofía*, tomo II. Barcelona: Herder (20ª ed., 1986).

Horkheimer, Max
1937 "Teoría tradicional y teoría crítica". En: su *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu (1998): 223-271.

Horkheimer, Max y Theodor Adorno
1969 "La industria cultural. Ilustración como engaño de masas". En: su *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta (4ª ed., 2001): 165-212.

Houtart, François (comp.)
2004 *Globalización, agricultura y pobreza*. Quito: Abya Yala y UASB.

Hudson, R. A.
1981 *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.

Huerta, Alonso de
1616 [1993] *Arte breve de la lengua quechua*. Quito: CEN, P.EBI (2ª ed.,).

Hulme, Peter
1996 "La teoría poscolonial y la representación de la cultura en las Américas". *Casa de las Américas* XXXVI: 202: 3-8.

Hurtado de Mendoza, William
2002 *Pragmática de la cultura y la lengua quechua*. Quito: Abya Yala.

ICCI (Instituto Científico de Culturas Indígenas)
2000 "La Universidad Intercultural", editorial del Boletín ICCI-RIMAI, Nº 19. En: Pablo Dávalos (comp. y ed.), *Yuyarinakuy. Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*. Quito: Abya Yala e ICCI: 53-46.

Illich, Iván
1992 "Necesidades". En: Wolfgang Sachs (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Cochabamba: CAI (2ª ed., 1997): 157-175.

Íñiguez, Samuel y Gerardo Guerrero
1993 "Rasgos históricos de la educación indígena quichua en el Ecuador". En: Wolfgang Küper (comp.), *Pedagogía Intercultural Bilingüe*. Quito: P.EBI y Abya Yala: 7-51.

Itier, César
1993 "Estudio y comentario lingüístico". En: Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, *Relación de antigüedades deste reyno de Piru*. Lima y Cuzco: IFEA y Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas": 127-178.

Jameson, Fredric
1984 *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós (1991).

1998 *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial (2002).

Kotschi, Thomas, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmermann (eds.)
1996 *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt del Meno y Madrid: Vervuert e Iberoamericana.

Kristeva, Julia
1982 *Semiótica I*. Madrid: Espiral.

Kuhn, Thomas S.
1962 *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica (2ª ed. en castellano, 2004).

Kymlicka, Will
1995 *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós (1ª ed. en castellano, 1996).

2001 *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós (2003).

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe
1985 *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laime, Teófilo
1998 *Qhichwata allinta qillqanapaq p'anqa. Manual de ortografía quechua*. La Paz: CEIPLIM.

Lakoff, George y Mark Johnson
1980 *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra (4ª ed., 1998).

Lander, Edgardo
1995 "Las transformaciones postmodernas de la política". Ponencia presentada en el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. México, 2-6 de octubre de 1995.

1999 "El Acuerdo Multilateral de Inversiones (MAI). El capital diseña una Constitución Universal". Documento electrónico proporcionado por el autor.

2000 "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO: 11-40.

2002a "La utopía del mercado total y el poder imperial". Documento electrónico proporcionado por el autor.

2002b "Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global". En: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Quito: UASB y Abya Yala: 73-102.

Lander, Edgardo (comp.)
2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Larson, Brooke
2000 *Cochabamba. (Re)construcción de una Historia*. La Paz: Agruco y CESU-UMSS.

2002 *Indígenas, élites y estado en la formación de las repúblicas andinas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Estudios Peruanos.

Laurencich-Minelli, Laura
2000 Breve reseña de los documentos Miccelli en el ámbito del simposio: "Guamán Poma de Ayala y Blas Valera. Tradición andina e historia colonial". En: http://www.ucm.es/info/especulo/numero16/guaman.htm, consulta del 15-09-05.

Lazcano, Emma
2003 Participación social en educación, interculturalidad y conflicto. Cochabamba: CENDA y CEIDIS (mimeo.).

Ledezma, Jhonny
2003 *Economía andina. Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa*. Quito: Abya Yala y UMSS.

Lenin, Vladimir I.
1960 *Acerca del Estado*. Barcelona: Grijalbo (1975).

Lenkersdorf, Carlos
1996 *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México, D. F.: Siglo XXI (2ª ed., 1999).

Lewandowski, Theodor
1995 *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra (4ª ed.).

Lienhard, Martín
1990 *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina 1492-1988*. Lima: Horizonte (3ª ed., 1992).

1996 "De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras". En: José Antonio Mazzotti y Juan Zevallos Aguilar (coords.), *Asedios a la heterogeneidad cultural. Libro de homenaje a Antonio Cornejo Polar*. Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas: 57-80.

Lindenberg Monte, Nietta
1996 *Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado. Diários de classe de professores kaxinawá*. Rio de Janeiro: Multiletra.

1998 "Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito". En: Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid, Cochabamba y Bonn: Morata, PROEIB-Andes y DSE: 83-95.

López, Carlos
1999 *Los Popol Wuj y sus epistemologías. Las diferencias, el conocimiento y los ciclos del infinito*. Quito: Abya Yala.

López, Luis Enrique
1998 "Literacidades y Educación Intercultural Bilingüe en la subregión andina". *Lengua y cultura mapuche* Nº 8. Temuco: Universidad de la Frontera: 9-47.

2000 "Introducción". En: AA VV, *Siminchikmanta qillqana*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, GTZ y P.INS-EIB. [La misma introducción, ligeramente modificada, se encuentra en *Yachayninchikmanta qillqana* y *Ruwayninchikmanta qillqana* de la serie *Chaski Aru*, octubre de 2003].

2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes y Plural editores.

2006 "Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural en América Latina". *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* Nº 4. Cochabamba: PROEIB-Andes y GTZ: 81-100.

López, Luis Enrique y Carlos Rojas (eds.)
2006 *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural editores.

López, Luis Enrique e Ingrid Jung (comps.)
1998 *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid, Cochabamba y Bonn: Morata, PROEIB-Andes y DSE.

López, Luis Enrique y Pablo Regalsky (eds.)
2005 *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes, CENDA y Plural editores.

Luykx, Aurolyn
1998 "La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias". En: Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid, Cochabamba y Bonn: Morata, PROEIB-Andes y DSE: 192-212.

2001 "Diversity in the New World Order: State Language Policies and the Internationalization of Quechua". Abstract of paper to be presented at the 2nd Spencer Early Career Institute in Anthropology and Education: *Globalization and Education*, May 10-13. Chicago.

Lyotard, Jean-François
1990 *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México, D. F.: REI.

Maceiras, Manuel
1994 *La filosofía como reflexión hoy*. Estella (Navarra), España: Verbo Divino.

Machaca, Guido
2005 *Seis años de EIB en Piusilla: una aproximación cuantitativa y cualitativa*. La Paz: PINS-EIB, PROEIB-Andes y Plural editores.

Mair, Marga
2000 *La experiencia educativa de Sanipaya como aporte para la construcción de una propuesta educativa campesina*. Cochabamba: CENDA.

Mallon, Florencia
2001 "Promesa y dilema de los Estudios Subalternos: Perspectivas a partir de la historia latinoamericana". En: Ileana Rodríguez (ed.), *Convergencia de tiempos: estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*. Ámsterdam, Atlanta: Rodopi: 117-154.

Mannheim, Bruce
1989 "La memoria y el olvido en la política lingüística colonial". *Lexis*, Vol. XIII, Nº 1, Lima: 13-45.

1991 *The Language of the Inka since the European Invasion*. Austin: University of Texas Press.

1999a "El arado del tiempo: poética quechua y formación nacional". *Revista Andina* Nº 33, Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas": 15-54.

1999b "Hacia una mitografía andina". En: Juan Carlos Godenzzi (comp.), *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de datos*. Cuzco y Cochabamba: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas" y PROEIB-Andes: 47-79.

Marcone, Jorge
1997 *La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y la re-inscripción del discurso oral*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Martí, José
1891 "Nuestra América". En: *Antología*. Navarra: Salvat, Alianza (1972).

Martín-Barbero, Jesús
2000 "Ensanchando territorios en Comunicación/Educación". En: Carlos Valderrama (ed.), *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: DIUC y Siglo del Hombre editores: 101-113.

Martínez, José y Ely Zulma Villegas
2005 "Organizaciones indígenas y transnacionales en Bolivia: las certezas de un futuro predefinido". En: Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.), *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes, CENDA y Plural editores: 189-218.

Martínez, Miguel
1998 *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México, D. F.: Trillas.

Martins, José
1999 *Os limites do irracional. Globalização e crise econômica mundial*. São Paulo: Fio do tempo.

Marx, Karl
1857-58 *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*. Vol. 1. México, D. F.: Siglo XXI (13ª ed., 1984).

1859 *Contribución a la crítica de la economía política*. México, D. F.: Siglo XXI (6ª ed. en castellano, 2000).

1867 *El capital. Crítica de la economía política*. Libro I – Tomo III. Madrid: Akal (2ª ed., 2000).

Marx, Karl y Friedrich Engels
1848 *Manifiesto del Partido Comunista*. Buenos Aires: Perfil (1997).

Mato, Daniel
2001 "Des-fetichizar la 'globalización': basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los autores". En: Daniel Mato (comp.), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*. Caracas: CLACSO: 147-177.

Mejía, Marco Raúl
1994 *Educación y escuela en el fin del siglo*. La Paz: TAREA, MEPB y CEBIAE (2ª ed. 1995).

Mera, Juan León
1868 *Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana*. Quito: Ariel.

Mesa, Carlos
1999 "La República. Revolución, militarismo y democracia 1952-1997". En: José de Mesa, Teresa Gisbert y Carlos D. Mesa, *Historia de Bolivia*. La Paz: Ed. Gisbert: 615-765.

Mignolo, Walter
1995 *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

1999 "Globalización, procesos civilizatorios y la reubicación de lenguas y culturas". En: Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar: 55-74.

2000a "Diferencia colonial y razón postoccidental". En: Santiago Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar: 3-28.

2000b *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal (2003).

2000c "Interculturalidad desde la perspectiva de los estudios coloniales y postcoloniales". En: Seminario Andino. Conflictos y políticas interculturales: territorios y educaciones, coordinado por Pablo Regalsky. Cochabamba: CEIDIS: 21-41.

2001 "Introducción". En: Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo: 9-53.

2002 "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En: Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, FACES y UCV: 201-211.

Millán, José Antonio y Susana Narotzky
1998 "Introducción". En: George Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra: 11-25.

Miranda, Edwin
2005 "Políticas educativas internacionales y nacionales". *Pretextos educativos. Revista boliviana de educación* Nº 1. Cochabamba: Kipus: 25-46.

Molina, Diego de
1649 [1928] *Sermones de la Quaresma en Lengua Quechua*. (Edición parcial de Carlos A. Romero: "Un libro interesante". *Revista histórica* IX: 1: 51-87.

Montalvo, Adrián y David Ramírez
1996 *Vocabulario pedagógico. Qhichwa yachachiy simikuna*. Chukiyawu (La Paz): Reforma Educativa.

Moreno Yánez, Segundo
1976 *Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito. Desde comienzos del siglo XVIII hasta fines de la Colonia*. Quito: EDIPUCE (3ª ed., 1985).

Morin, Edgar
1999 *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento: bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Moya, Ruth
1993 "Estudio introductorio". En: Alonso de Huerta, *Arte breve de la lengua quechua*. Quito: CEN y P.EBI (2ª ed.): xiii-xxxii.

Muratorio, Blanca
1994a "Introducción: discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional". En: Blanca Muratorio (ed.), *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*. Quito: FLACSO: 9-24.

1994b "Nación, identidad y etnicidad: imágenes de los indios ecuatorianos y sus imagineros a fines del siglo XIX". En: Blanca Muratorio (ed.), *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX*. Quito: FLACSO: 109-196.

Muysken, Pieter
2000 "A la mitad entre el quechua y el español: el caso de la relexificación". En: Yolanda Lastra (comp.), *Estudios de sociolingüística*. México, D. F.: UNAM: 239-271.

Muyulema, Armando
2000 "Una óptica quichua sobre el debate tradición-modernidad: ¿reflexiones en la modernidad desde la tradición?". *Cuadernos de Literatura* Nº 31. La Paz: UMSA.

2001a "De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje". En: Ileana Rodríguez (ed.), *Convergencia de tiempos: estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*. Ámsterdam, Atlanta: Rodopi: 327-363.

2001b *La quema de Ñucanchic Huasi (1994). Los rostros discursivos del conflicto social en Cañar*. Quito: UASB y CEN.

Navarro, Mónica
1999 Procesos de comunicación en la socialización de niñas y niños entre 7 y 12 años de la comunidad campesina Kuyupaya-Ayopaya-Cochabamba. Tesis de licenciatura en Comunicación social. Cochabamba: UCB.

Nebrija, Elio Antonio de
1492 *Gramática castellana*. Salamanca.

Negri, Toni y Michael Hardt
2001 *Imperio*. Bogotá: Desde Abajo.

Noboa, Patricio
2005 "La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad". En: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB y Abya Yala: 71-109.

Nucinkis, Nicole
2006 "La EIB en Bolivia". En: Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural editores: 25-110.

Olson, David
1994 *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa (1ª ed. en castellano, 1998).

Ong, Walter
1982 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

1992 "Writing is a technology that restructures thought". En: Pamela Downing, Susan Lima y Michael Noonan (eds.), *The Linguistics of Literacy*. Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 293-319.

O'Phelan Godoy, Scarlett
1985 *Un siglo de rebeliones anticoloniales. Perú y Bolivia 1700-1783*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Orellana, René
2004 *Interlegalidad y campos jurídicos. Discurso y derecho en la configuración de órdenes semiautónomos en comunidades quechuas de Bolivia*. Cochabamba: Huella editores.

2005 "Comentarios a los artículos de Fernando Prada y José Martínez". En: Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.), *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes, CENDA y Plural editores: 219-226.

Ortiz T., Pablo
2000 "Interculturalidad y tratamiento de conflictos socioambientales en la era neoliberal. Una introducción a experiencias en el bosque amazónico (Versión preliminar para discusión)". En: *Diálogo intercultural. Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*, Quito, 25-29 de enero de 1999. Quito: Abya Yala: 213-231.

Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Joan de Santa Cruz
1613 [1993] *Relacion de antiguedades deste reyno del Piru*. Estudio etnohistórico y lingüístico de Pierre Duviols y César Itier. Lima y Cuzco: IFEA y Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Pari, Adán
2004 "La lengua materna en los procesos de aprendizaje". En: *Situación actual y proyección de la educación intercultural bilingüe. Memoria del Taller La Paz, diciembre 2002*. La Paz: Ministerio de Educación y UNICEF: 68-74.

Patzi Paco, Félix
1999 *Insurgencia y sumisión. Movimientos indígeno-campesinos (1983-1998)*. La Paz: Muela del Diablo.
2000 *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas (2ª ed., 2006).

Payne, Michael (comp.)
1996 *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós (1ª ed., 2002).

Paz, Sarela
2005a "Ideas preliminares para pensar la política de la diferencia". En: Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.), *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes, CENDA y Plural editores: 97-103.
2005b "Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto". En: Carlos Vacaflores (coord.), *Conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales (Experiencias de Bolivia y Argentina)*. Tarija, Bolivia: JAINA: 61-74.
2006 "Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la educación intercultural bilingüe". En: Alejandra Ramírez (comp.), *Escuelas y procesos de cambio*. Cochabamba: CESU: 125-150.

Petras, James
2003 "Centralidad del Estado en el mundo actual". En: James Petras y Henry Veitmayer, *Ensayos contra el orden. Movimientos sociales y socialismo*. Cuenca y Quito: Universidad de Cuenca y CMS.

Plaza, Pedro
1995 *Qhichwata qillqanapaq*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano y UNST-P.
2003 "Normalización de la escritura del quechua en Bolivia". *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* Nº 1 (Elizabeth Uscamayta y Vidal Carvajal, eds.). Cochabamba: PROEIB-Andes, GTZ: 87-105.

Postero, Nancy
2005 "Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo". En: Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.), *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes, CENDA y Plural editores: 53-96.

Prakash, Gyan
1997 "Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial". En: Silvia Rivera y Rossana Barragán (comps.), *Debates post coloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: Historias, SEPHIS y Aruwiyiri: 293-313.

Psacharopoulos, George y Harry Patrinos (eds.)
1994 *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*. Washington, D. C.: The World Bank.

Puente, Rafael
2005 "Arakuarenda: una innovación educativa gestada en el vientre del pueblo guaraní". *Pre-textos educativos. Revista boliviana de educación*. Cochabamba: Kipus: 107-116.

Quijano, Aníbal
1999a "¡Qué tal raza!". *Ecuador debate* Nº 48 (Quito): 143-151.

1999b "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En: Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar: 99-109.

2000a "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO: 201-246.

2000b "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of world-systems research* 6: 2: 342-386.

2001 "¿Entre la guerra santa y la cruzada?". *América Latina en Movimiento* Nº 341. Quito: http://www.globalizacion.org/biblioteca/QuijanoGuerraSanta.htm, consulta del 15-01-02.

Quiroz, Alfredo
1998 *Qhichwa simipirwa*. Qullasuyu (La Paz): Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y UNICEF.

Quispe-Agnoli, Rocío
2006 *La fe andina en la escritura: resistencia e identidad en la obra de Guamán Poma de Ayala*. Lima: UNMSM.

Rahnema, Majid
1992 "Participación". En: Wolfgang Sachs (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Cochabamba: CAI (2ª ed., 1997): 194-215.

Raiter, Alejandro (comp.)
2001 *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Ramón, Galo
1993 *El regreso de los runas*. Quito: COMUNIDEC.

Regalsky, Pablo
2003a "Globalización, ALCA y agricultura campesina en Bolivia". *Artículo Primero*, año VII, Nº 13. Santa Cruz: CEJIS: 35-44.

2003b *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: CENDA, CEIDIS y Plural editores.

2004a "Educación intercultural: ¿Derecho a reescribir la historia?". *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* Nº 2. Cochabamba: PROEIB-Andes, GTZ: 43-49.

2004b *Pobreza, capital y desarrollo y estrategias campesinas andinas*. Cochabamba: CENDA.

2005a "Territorio e interculturalidad: la participación campesina indígena y la reconfiguración del espacio andino rural". En: Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.), *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes, CENDA y Plural editores: 107-141.

2005b "Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas". En: Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú: 143-164.

Regalsky, Pablo (ed.)
1994 *Raqaypampa: los complejos caminos de una comunidad andina. Estrategias campesinas, mercado y revolución verde*. Cochabamba: CENDA.

Regalsky, Pablo (coord.)
2000 *Seminario Andino. Conflictos y políticas interculturales: territorios y educaciones*. Cochabamba: CEIDIS.

Reiss, Edward
1996 *Una guía para entender a Marx*. Madrid: Siglo XXI de España editores (1ª ed. en castellano, 2000).

República de Bolivia
1994 *Ley 1565. Reforma Educativa*, 7 de julio de 1994. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

1995 *Decreto Supremo 23949. Reglamento sobre Órganos de Participación Popular*, 1 de febrero de 1995. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

1995 *Decreto Supremo 23950. Reglamento sobre Organización Curricular*, 1 de febrero de 1995. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

1999 *Decreto Supremo 25273. Organización y funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito*, 8 de enero de 1999. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

2000 *Decreto Supremo 25894*, 11 de septiembre de 2000. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

Rivarola, José Luis
1990 *La formación lingüística de Hispanoamérica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rivera, Silvia
1984 *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Aruwiyiri y Yachaywasi (4ª ed. en castellano, 2003).

1991 "'Pedimos la revisión de límites'. Un episodio de incomunicación de castas en el movimiento de caciques-apoderados de los Andes bolivianos, 1919-1921". En: Segundo Moreno y Frank Salomón (comps.), *Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVI-XX*, tomo II. Quito: Abya Yala y MLAL: 603-652.

1996 *Birchola*s. *Trabajo de mujeres: explotación capitalista y opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto*. La Paz: Mama Huaco (2ª ed.).

2000 "La raíz: colonizadores y colonizados". En: Xavier Albó y Raúl Barrios (coords.), *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA y Aruwiyiri: 27-131.

2003a "La coca en una biblioteca del norte: una experiencia etnográfica". En: su *Las fronteras de la coca. Epistemologías coloniales y circuitos alternativos de la hoja de coca. El caso de la frontera boliviano-argentina*. La Paz: Aruwiyiri e IDIS UMSA: 69-98.

2003b "Mirando el pasado para caminar por el presente y el futuro (*qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani*)", prefacio de la autora (octubre de 2003) a la 4ª ed. en castellano de su *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Aruwiyiri y Yachaywasi: 11-62.

Rodas, Raquel
1998 *Dolores Cacuango Mama. Wiñay kawsay yuyashkami*. Quito: MEC y GTZ.

Rodrigo, Miquel
1999 *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Romero, Ruperto
1994 *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titicachi*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación y P.EIB.

Rorty, Richard
1967 *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.

Rubio, Fernando
2006 "La educación bilingüe en Guatemala". En: Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural editores: 185-252.

Sachs, Wolfgang (ed.)
1992 *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Cochabamba: CAI (2ª ed., 1997).

Said, Edward
1978 *Orientalismo*. Madrid: Debate (1ª ed. en castellano, 2002).

Salomon, Frank
1985 "Shamanismo y política en la última época colonial del Ecuador". *Cultura*, Vol. II, Nº 21b. Quito: BCE: 487-509.

2004 *The Cord Keepers. Khipus and Cultural Life in a Peruvian Village*. Durham y Londres: Duke University Press.

Salomon, Frank y George Urioste
1991 *The Huarochirí Manuscript. A Testament of Ancient and Colonial Andean Religion*. Austin: University of Texas Press.

Santo Tomás, Domingo de
1560 [1995] *Grammatica o arte de la lengua general de los indios de los Reynos del Peru, por el maestro Fray Domingo de Santo Tomás de la orden de Santo Domingo*. Estudio introductorio y notas por Rodolfo Cerrón-Palomino. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Santos, Boaventura de Sousa
1995 *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre y Uniandes (1998).

2003 *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.

2004 "De la crítica del pensamiento crítico al pensamiento alternativo". Ponencia presentada en el conversatorio *Globalización, diversidad y pensamiento crítico*, Jornadas preparatorias al Foro Social de las Américas en la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 04-03-2004.

Schlosberg, Jed
2004 *La crítica posoccidental y la modernidad*. Quito: UASB, Abya Yala y CEN.

Sepúlveda, Gastón
1996 "Interculturalidad y construcción del conocimiento". En: Juan Carlos Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas": 93-104.

Sichra, Inge
2003 *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB-Andes y Plural editores.

Soto, Clodoaldo
1976 *Diccionario quechua Ayacucho-Chanca*. Lima: Ministerio de Educación e Instituto de Estudios Peruanos.

Spivak, Gayatri Chakravorti
1997 "Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía". En: Silvia Rivera y Rossana Barragán (comps.), *Debates post coloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: Historias, SEPHIS y Aruwiyiri: 247-278.

1998 "¿Puede hablar el subalterno?". *Orbis Tertius* (número especial) 3: 6.

Stern, Steve
1987 "La era de la insurrección andina, 1742-1782: una reinterpretación". En: Steve Stern (comp.), *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes. Siglos XVIII al XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (1990): 50-96.

Stiglitz, Joseph
2002 *El malestar en la globalización*. Bogotá: Taurus.

Street, Brian
1984 *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press (1999).

2004 "Los nuevos estudios de literacidad". En: V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú: 81-107.

Street, Joanna y Brian Street
2004 "La escolarización de la literacidad". En: V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú: 181-210.

Tadeu da Silva, Tomaz
1999 *Desconstruyendo el constructivismo pedagógico*. Cochabamba: Runa.

Taish, Julián
2001 *Pedagogía ancestral awajún: la elaboración de textiles y su enseñanza en las comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén*. Tesis de Maestría. Cochabamba: UMSS y PROEIB-Andes.

Tapia, Luis
2002 *La condición multisocietal. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad*. La Paz: CIDES-UMSA y Muela del Diablo.

Taylor, Charles
1992 *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Taylor, Gerald
1987 *Ritos y tradiciones de Huarochirí del siglo XVII*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

1999 *Ritos y tradiciones de Huarochirí*. Lima: IFEA, Banco Central de Reserva del Perú y Universidad Ricardo Palma (2ª ed. revisada de la de 1987).

2000 *Camac, camay y camasca y otros ensayos sobre Huarochirí y Yauyos*. Lima y Cuzco: IFEA y Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

2003 *El sol, la luna y las estrellas no son Dios… La evangelización en quechua (siglo XVI)*. Lima: IFEA y Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tercer Concilio Limense
1584 *Doctrina Christiana, y catecismo para instrvccion de los Indios*. Lima: Antonio Ricardo, primer impresor. (Reedición facsimilar en 1984, Lima: Petroperú S.A. y en 1985, conjuntamente con el *Confessionario* y el *Tercero Catecismo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Torres, Jurjo
1994 *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Torres, Rosa María
1993 "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares". En: *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. Santiago de Chile: UNESCO e IDRC: 37-75.

Triana y Antorveza, Humberto
1993 *Las lenguas indígenas en el ocaso del imperio español*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

UNST-P (Reforma Educativa)
1995 *Organización pedagógica*. La Paz: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, Secretaría Nacional de Educación.

Vallejos, Fermín
1995 *Tata Fermin yachaq. Inti k'anchay jina yachayniyki qhipakuchkan*. Cochabamba: CENDA.

Velasco, Juan de
1789 [1978] *Historia del Reino de Quito en la América Meridional. Historia Antigua*, tomo II. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Vich, Víctor y Virginia Zavala
2004 *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Norma.

Vila Mendiburu, Ignasi
2001 "Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación". En: Jaume Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graõ (2ª ed. 2002): 207-227.

Wade, Peter
1997 *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala (1ª ed. en castellano, 2000).

Walsh, Catherine
1994 "El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Un análisis de perspectivas y posiciones". *Pueblos Indígenas y Educación* VII: 31-32. Quito: Abya Yala y P.EBI: 99-164.

2001a "¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas del conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano". En: Pablo Dávalos (comp. y ed.), *Yuyarinakuy. "Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos"*. Quito: ICCI y Abya Yala: 109-118.

2001b *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI.

2002a "La problemática de la interculturalidad y el campo educativo", Ponencia presentada en el Congreso de la OEI *Multiculturalismo, identidad y educación*, 16 de abril de 2002.

2002b "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En: Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú: 143-164.

2002c "La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador. Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento". En: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB y Abya Yala: 175-214.

2005 "Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad". En: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB y Abya Yala: 13-35.

2007 "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En: José Luis Saavedra (comp.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB y CEUB: 175-213.

Walsh, Catherine (ed.)
2005 *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB y Abya Yala.

Walsh, Catherine y Juan García
2002 "El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso". En: Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, FACES y UCV: 317-326.

Walsh, Catherine, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.)
2002 *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB y Abya Yala.

Walzer, Michael
1997 *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.

Wallerstein, Immanuel
1974 *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. México, D. F.: Siglo XXI (9ª ed. en castellano, 1999).

1991 *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México, D. F.: Siglo XXI y UNAM (2ª ed. en castellano, 1999).

1999 "La cultura como campo de batalla ideológico del sistema-mundo moderno". En: Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar: 163-187.

Whitten, Norman Jr.
1999 "Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo: la formación de los conceptos de las 'razas' y las transformaciones del racismo". En: Emma Cervone y Fredy Rivera (eds.), *Ecuador racista. Imágenes e identidades*. Quito: FLACSO: 45-70.

Wieviorka, Michel
1998 *El racismo, una introducción*. La Paz: Plural editores (2002).
2001 *La diferencia*. La Paz: Plural editores (2003).

Williams, Raymond
1977 *Marxism and Literature*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

Yánez, Consuelo
1989 *El libro de texto*. Quito: Corporación Educativa Macac (2ª ed.).

Yupanqui, Titu Cusi
1570 [1992] *Instrucción al licenciado Lope García de Castro*. Estudio preliminar y edición de Liliana Regalado de Hurtado. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zavala, Virginia
2002 *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavaleta, René
1974 *El poder dual*. Cochabamba: Los Amigos del Libro (3ª ed., 1987).

Zizek, Slavoj
1993 "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: Fredric Jameson y Slavoj Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós (1998): 137-188.

3. Diálogos* citados en el texto

Adán Pari: lingüista indígena quechuahablante y coautor de los módulos de la Reforma Educativa. 18 de enero de 2007.

Pablo Regalsky: antropólogo e investigador en temas sociales, miembro del equipo editor de *Conosur* (habla el quechua). 30 de septiembre de 2001.

Julia Román: miembro del equipo editor de *Conosur*. Domina el quechua por ser ésta su lengua materna. 5 de octubre de 2001.

Zenobio Siles: miembro del equipo editor de *Conosur*. Domina el quechua por ser ésta su lengua materna. 2 de octubre de 2001.

Gonzalo Vargas: miembro del equipo editor de *Conosur* (habla el quechua). 9 de octubre de 2001.

* El autor explica en la Introducción el sentido de estos *diálogos*, cuyo carácter abierto y flexible los diferencia de las preguntas dirigidas de la entrevista y los hace más ricos que una simple comunicación personal. La lista ofrece los nombres y algunos datos de los interlocutores de los *diálogos* citados en los capítulos IV y V. (Nota del editor.)

Anexos

Anexo Nº 1

Unidades de los módulos de la Reforma Educativa

Qillqakamana (módulos de Lenguaje en quechua)

Módulo	Nº unidad	Unidades temáticas
Qillqakamana 1	1	Yachaywasiman chayamunchik
	2	¡Ayllunchikqay!
	3	Ukhunchikwan pukllarinachik
	4	Wasi uywakuna
Qillqakamana 2	1	Ayllunchikpa kawsaynin
	2	Yarqhayta chinkachiq
	3	Michiylla michinachik
	4	Awaylla awanachik
Qillqakamana 3	1	Tarpunapaq chakrachakunachik
	2	Tarpuykurikusunpuniñasina
	3	Parapis paran…
Qillqakamana 4	1	Aymuray pacha
	2	Akllaymantataq, chikllaymantataq jallch'aymantataq
	3	Qhatuyman pukllasunchik
Qillqakamana 5	1	Kamachiqninchik
	2	Yachaywasinchikpi
	3	Yachaywasinchikpa p'unchawnin
Qillqakamana 6	1	Wayra simi
	2	¡Ayllunchikpa jawariykuna!
	3	Ayllunchikpa raymin
Qillqakamana 7	1	¿Mikhuykunamantachuuu…?
	2	Unquykunamanta
Qillqakamana 8	1	¡Saramantami!
	2	¡Alasitaqay!

***Khipukamana* (módulos de Matemática en quechua)**

Módulo	Nº unidad	Unidades temáticas
Khipukamana 1	1	Uywakunanchikta qhawarimunachik
	2	Pukllarinapaq mach'inata ruwarinachik
	3	Muyanchikta sayarichinachik
	4	Q'ara sach'ata t'ikancharinachik
Khipukamana 2	1	Mikhunanchikta wayk'urinachik
	2	Puquykunata rantiykutaq ranqhariykutaq
	3	Jampi qhurakunata riqsinachik
	4	Kusirikunapaq takinata ruwarinachik
Khipukamana 3	1	Chakra wakichiyta qallarinku
	2	Mujukuna
	3	Chakraqa q'umiryanña
Khipukamana 4	1	Aylluypi imaymana puqun
	2	¿Imapaqtaq uywakunata uywanchik?
	3	Puquyninchiktaq uywanchiktaq qhatupi
Khipukamana 5	1	¿May chhikantaq ayllunchik?
	2	Aylluypi achkha runa tiyan
	3	Mama Rusariyuqpa raymichakuynin
Khipukamana 6	1	¡Manchay k'acha awayninchik!
	2	¿Ima ranqhaytaq kanmanri?
	3	¿Characharatachu ruskillatachu ruwarichkanku?
Khipukamana 7	1	Llamawan puriyninchik
	2	K'ajarimuchkan
	3	Raymiman ririnachik
Khipukamana 8	1	Musuq wata chayamuchkan
	2	Waka suñachay
	3	¿Imaynataq kay wata kanqa?

Anexo Nº 2

Periódicos que componen la serie Chaski Aru

Libro de la serie	Periódicos
Siminchikmanta qillqana	Pachak'anchaq: qhichwa qallupi ñawirispa inti jina k'anchasun
	Rikch'ariy Wawqi Masi
	Mink'a: Iskay qallupi yachakuspaqa kasqanchikta kallpanchik
	Qhapariq
	Kawsay
	Yachachiq rimariynin
Yachayninchikmanta qillqana	Musuq quyllur
	Sayariy llaqta
	Kánchay
	Sut'iyay
	P'utuy
Ruwayninchikmanta qillqana	Llaqtanchik riman
	Kawsayninchik
	Yachay
	Initi. Kánchay mana jayk'aq laqhayaq
	Llaqtanchik riman
Yachakuspallapuni	Rimanakuna
	Qillqakamana. Ruk'awi wakichiy
	Kipukamay p'anqa
	Imaymana kanchik
	Wallpay rimaykamay
	Ruwaspa yachana
	Yuyaykamay. Qallariy yachaqaypaq
	Yachacahiq llamk'ayninmanta wakichiy
	Ciencias de la vida. Pachakamay...

Anexo Nº 3

Números de *Conosur Ñawpaqman* por año de publicación

Nº	Año
32-36	1989
37-40	1990
41-45	1991
46-50	1992
51-55	1993
56-61	1994
62-66	1995
67-71	1996
72-76	1997
77-80	1998
81-84	1999
85-89	2000
90-95	2001
96-100	2002
101-106	2003
107-109	2004
110-115	2005
116-122	2006
123-124	2007

Anexo Nº 4

Páginas seleccionadas de los textos estudiados

I. TEXTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA
Módulos en quechua

Qillqakamana Nº 4, página 21

¡Yachachiykuna ari!

- ¿Imachus kay qillqasqapi ñichkan? Ñawirinachik.
- ¿Pikunachus kayta ñinku? ¿Imapaqchus ñinku?
- ¿Kayjina ñiykunata riqsinchikchu?
- Mana riqsispaqa yachaqananchikpaq tapurimunachik.

¡Ama puquykunata wikch'uykachanachu,
Jamuq wataqa mana puqunqachu!
¡Ama puquykunata t'aqaraykachanachu,
waqanmancha!

- Maypichus "ama", "mana" simikuna qillqasqa kachkan. Rikuchinakunachik.
- Wak rimaykunata kay simikunawan qillqanachik.
- Jinallatataq maypichus "-chu", "-ykacha", "-na" k'askaq qillqasqa kachkan. Rikuchinakunallataq.
- ¿Ima k'askaqwantaq kay "phaway", "puriy" saphikunata t'inkichinchikman? Raphichakunapi ruwarinachik.

21

***Khipukamana* Nº 6, página 22**

T'urumanta ruwasqakuna

- Yachaywasiman imaymana t'urumanta ruwasqakunata aparimunachik.
- Sayayninta, wisap muyuynita, kunkanta, siminta, sikinta ima tupurinachik.
  Sapa sañusqata. ¿Machkha tutumachus, machkha qiruchus chawaykunaman yaykusqanta yupancharinachik? ¿Imapitaq mana kikinchu kanku? ¿Imaptintaq?
- Rikusqanchikpa sutinkunata qillqarinachik raphipitaq siq'ispa llimp'irinachik.

- ¿Ima sañuykunataq 20 pachaqchamanta astawan sayayniyuq kanku?
  ¿Mayqinkunataq 20 pachaqchamanta astawan pisi sayayniyuq kanku?
  ¿Mayqin sañuytaq astawan simisapa kasqa?
  ¿Wasiykipi imaynatataq jallch'anapaq sinrurichinkichik? ¿Imaptintaq?

22

Serie Chaski Aru
***Yachayninchikmanta qillqana* Nº 4, página 46**

SAYARIY LLAQTA

TUKUS LASA WILLASKUNA

AWTU RANQHANA

utqhayllata puririnaykiyan Karu llaqtaman achayjinapi, munani rantiyta juk juchuy awtuta.

Utqhaysitullata wukas chiqanpi mash'awanankuk tiyan.

JUK WASI RANTIYTA MUNANI

Wasi raytiyta munani, allin chiqanpi juk ranqhanayuq Karman, mana ancha qullqipaqchu kachun. Utqhayllata rantiyta munani, pichus ranqhayta munaq mash'awananku tiyan Kay Jatun Yachaywasi Wawas chiqanpi.

ANCHA LLAKIYNIYUQ KAY RIMAYTA CHUZAQIMUYKU

Profesora Juana vda. de Ayaviri

Wawa José, Víctor Hugo López y Mirian Ayaviri; tullqa qhachuni Teresa, José; wawqikuna Lila, José, Carmen (mana kaypichu torikun); allchhikuna, runa masi, yachachiqkuna, pikunachus UruUru llaqtapi kiyaqkuna, qutuchakuman waqyayku ayata chinkachinapaq, jonaq apunchikwan samakapunanpaq.

Kay p'ampay apakunqa illapachaw p'unchawpi.

Killaqullu chiqanpi, ranqhayku wallpakunata, k'ankakunata pilipiwan, pisi qullqillawan ranqhayku.

Qillqaq Jorge Meneses B

46

II. PERIÓDICO *CONOSUR ÑAWPAQMAN*

***Conosur Ñawpaqman* Nº 107, página 7**

TIERRA - TERRITORIO

Conosur Ñawpaqman Nº 107 • Mayo • Junio 2004

7

Ampliado en Kalatranca (Independencia) abril, 2000 | Iskay pachaq runakuna nirqanku:

"Ch'inllamanta consecionarios yaykumuchkanku"

Subcentral K'uti, Subcentral Sanipaya ima pasaq chunka p'unchay kachkaptin abril killamanta ñawpaqman aparqanku uk ampliaduta. Sinchimanta qhawarirqanku empresarios consecionakapuyta munasqankuta urqusninkuta, imaraykuchus sodalita mineralta tarisqanku

Runa uqharikuyka concesionariosta phawachinaykupaq

"Kunanpis maqanakunallapuni"

Uk ex dirigente sindicato Calatrancamanta ajinata parlariqa: "nuqata chiqllawarqanku investigación ruwamunaypaq; kunitan nuqa jap'ini documentosta Don Rochaqta: Lagunapi 4 cuadrículas, Wilacotapi 4 cuadrículas, Ilanipitaq 5 cuadrículas. Ancha llakiyniy tiyan, achayrayku maqanakunanchiq tiyan, tatanchiq mamanchiq maqanakurqa kay lindes respetachinapaq, kunantaq ch'inllamanta yaykumuchkanku consecionarios mineros".

"Urqusninchiqta, rumisninchiqta ni pí dueñochakuy atinkuchu"

Marcelina Blanco, Sanipaya chiqamanta nin: "Ñuqanchiqpata jallp'a, rumi, yaku, pastu, sach'a, mana nipi urqhuyta atinkuchu; yachanchiq kay Qalatranka lomanchiqta qurinchiqta, sodalitanchiqta vendekapuy munachkasqankuta, extraño runas apakapuy munachkasqankuta, mana nuqanchiq chayta ruwaq saqisunchu".

"Allchhikuna maypi kawsanqanku"

Asunta Salvatierra, nin: "Jallp'amanta mikhuq kanchiq, imarayku waq extraño runasta kaypi jap'ikusun, kikin comunidadniyuq sukapasunman kasqa. Wawasninchiq, allchhisninchiq, allchhisninchiqpaq allchhiqnin maypi kawsanqanku; kaymanta Santa Cruzman wawasninchiq ripunku, qhapaqkunataqa sirvichkanku, esclavos kachkanku, empleadosmanta sirvikuchkanku, kaymantaq jamunqanku chay gringos, mana chay waliqchu. Kay comunidad Calatrancamanta kikin runamasisninchiqsina apaykachasqanku gringosta, mana basespaq riqsisqallan".

"En Ayopaya hay más de 70 mil hectáreas bajo conseciones mineras y petroleras"

Según los documentos de diagnóstico de Morochata, realizados por CEIDIS-CESU (UMSS)-CENDA y por datos proporcionados por el Servicio Técnico de Minas Cochabamba, al 26 de septiembre de 2002. En la Primera Sección Independencia de la provincia de Ayopaya, existen alrededor de 24.062 ha. bajo conseciónes mineras en manos de 78 concesionarios. En la Segunda Sección Morochata de Ayopaya hay 26.9609 ha. de concesiones mineras en manos de 43 concesionarios.

"Tierras Comunales en peligro"

En el norte de Ayopaya esta la concesión la transnacional "Bloque Petrolero Río Hondo" con 28.226 Ha. Las conseciones mineras petroleras están en sobreposiciones con las áreas de pastoreo de las comunidades campesinas originarias. El pasado mes de abril, un consecionario italiano, que explota la piedra semipreciosa Sodalita, fue denunciado por los comunarios, en su intento de acaparar más tierras comunales.

Resoluciones ajinata kamachikun:

• *A partir de la fecha, las subcentrales de Sanipaya, K'uti, Ch'allani y sus sindicatos afiliados se declaran en comisión permanente en defensa de su tierra y territorio .*

QUEDA PROHIBIDO INGRESO DE EXTRAÑOS

• *Queda terminantemente prohibido el ingreso de extraños, ya sea con fines de investigación, exploración o explotación de los recursos naturales como la Sodalita (piedra semipreciosa), yacimientos de yeso y cal, ruinas antropológicas, así mismo los recursos de flora, fauna, biodiversidad y recursos auríferos desde la cumbre de Kalatranca hasta el río de Sacambaya.*

• *Se da un término de 60 días a la empresa "DIESEL Limitada", como empresa transnacional, por no dejar ninguna regalía a los hermanos originarios, ni impuestos al municipio de Independencia y por contaminar el medio ambiente, el desequilibrio ecológico, por afectar al desecamiento de ojos de agua en el cerro de Kalatranca.*

NO PUEDEN SUSCRIBIR CONVENIOS

• *Queda terminantemente prohibido que ningún afiliado o afiliada, podra suscribir convenios o contratos a nombre personal con extraños, debiendo estos en caso de omitir esta resolución, someterse a la Justicia Comunitaria, según usos y costumbres.*

Voto resolutivo aprobado en el XI Congreso de la F.S.U.T.C.C.

En vista de que las empresas privadas se están introduciendo, en nuestro sector del Distrito 5 (Independencia), con la finalidad de explotar nuestros recursos naturales (minerales), sin autorización de las autoridades sindicales. Los cuales son personas capitalistas de Alemania, juntamente con el Señor Boris Vargas.

Frente a esta situación, las organizaciones sindicales de Ayopaya los cuales son afiliados a la Central Sindical Unica de Trabajadores campesinos de Independencia, resuelve:

• *No permitir de ninguna manera a personas ajenas (Extranjeros) que adjudiquen y exploren nuestros recursos naturales, sin previa autorización de nuestras autoridades originarias sindicales.*

• *Expulsión total sin derecho a nada a las personas que entran ha trabajar, adjudicar y explotar nuestros recursos naturales (minerales) en nuestro sector de Calatranca y otros vecinos lugares.*

• *No nos responzabilizamos de ninguna manera de lo que puede suceder con los señores quienes están entrando a explotar nuestros minerales, como Apolonio Rocha Mena y Rodo Hurtado.*

• *Todos los recursos naturales que tenemos en el sector de Calatranca, serán para el beneficio de las comunidades del lugar de Calatranca, K'uti, Ch'allani y otros comunidades del sector Distrito 5 del municipio de Independencia.*

Conosur Ñawpaqman Nº 122, página 3

CONOCIMIENTO CAMPESINO

Conosur Ñawpaqman • Diciembre 2006

"Maychus chaylla kay wata kanqa"

"Khiñi nichkan para pisi kananta"

"Kunan kay p'alta khiñi kutirichkan, q'aya paqarinpaq laqhi puntasnin ch'akipun chay ch'aki watapaq, pisi para kanqa. ñawpaq puntata para qurparimunqa sinch'ita, chaypi en quiebra yaykusun, casi libre sequía kawasunchiq, para qallarinqa Todo Santos pasarquyta jina, chaymanta t'ipinqa San Andrés chaykama, chaymanta navidad chayta parawasun, astawan mana, kimsa kuti paraywan ripusun, llakiy kanqa kay wataqa. ***Ajinata Cándido Pastor parlarichkawanchik.***

"Temporales kaqkuna sayasqitanman surk'akuychiq"

"1 de gostopi kimsa rumillata k'anpaq kani, kunan kay 24 rumiq wasanpi rikuni chay mik'inta. Runa masis kaqkuna surk'akuchunku yaku provechananpaq jina, para wata kaptinqa corrientenman surk'ana, kunan sayasqitanman kachun, tukuy temporalespi kaqkuna".

"Ama qan qunqankichu, nuqa jina tiempota qhawanayki tiyan", niwaq

"Iskay chunka phichqayuq wataymantapacha tiempo qhawayta yacharqani, jallp'a imaynatachus junp'in. Uk jatun tata karqa Chillikchipi, Constancio Ledezma, pay sumaqta yacharqa, nuqata niwaq 'yuqalla carajo yachakunki kayta niwaq, ama qan qunqankichu, nuqa jina tiempota qhawanayki tiyan' niwaq, pusawarqa jaqay Pucara muquman, 1 de agosto paqarinta, vecinos karqayku, pay nuqata yachachiwarqa, chaymantapacha mana qunqanichu. Nuqapis wawasman saqisaq kay yachaynlyta". ***Tukun Cándido Pastor.***

"ñawpaqta phuyumun, chay nuqapaq niyta munan ñawpamunqa para"

Emilio Jaldín

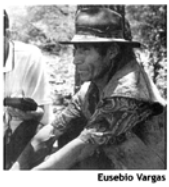
Emilio Jaldín, Molle Molle chiqamanta, Tipas k'uchu qaylla (Carrasco). "Tiempo qhawasqayman jina, wayras anchataq, chiris kamusqanman jina paras kananta piensachkani. Agosto ñawpaq p'unchaymanta, qanchis p'unchaykama phuyusta ruwamun, chay waliqlla; kay wata mana phuyumunchu, ñawpaqta phuyumun, chay nuqapaq niyta munan ñawpamunqa para, manachay qhiparinqa, chaypaq ñawpaqta phuyunurqa. Kay wata chiri anchataq, papastapis jap'iran, wakin wata chiri anchataq, wata para q'ala chaqrasta saruykun, mana llank'aqta saqinchu, ni tarpuqta, uktataq calmapun, unayta kitakullantaq, watiq siqimullantaq: chaypaq chay chiri".

"Para t'ipinqa, saras paywarumusaptin"

"Todo Santos pasaymanta paras qallarinqa, para qhatinqa navidad chayta, año nuevo diciembre-enero chayta paranqa; para t'ipiytaq kanqa, saras paywarumusaqtin, manachay puquyqunayasaptin, chayta pisinqa paras, chay tiempo ch'aki tiempo jina kanqa, cielo razo kanqa. Chay nuqaq calculasqayman jina kanqa. Chaypaq yaku sayasqanman jina surk'akunanku kanqa, corrienteman surk'aptinku yaku mana aprovechanqachu".

"Qhawasqayman jina, maychus chaylla kanqa kay wata"

Eusebio Vargas Cabrera, Wara Wara-Campero: "Qhawasqayman jina maychus chaylla kanqa kay wata. Wayrapis jamun tiempomanta jinalla qallarimurqa, ancha ñawpaqta wayras jamun, Julio killamantapacha, wakinpiqa octubre chaykunapi wayra purin, qhawarini regular kananta kay wata. Qayna watamanta tumpitallata variamun, agosto pasariymanta wayras qallarimun alliyllamanta, regular kanqa, ni ancha para wata, ni ancha ch'aki wata. Wayraqa kaymanta Cochabamba Valle chiqaman rin, chantá kutimullantaq, chay wayra parawan. Wayras agosto tukukuyta karqa, chayniqta para tumpita qhipita jamusan; paras jamunqa octubre tukukuyta.


Eusebio Vargas

"1,2,3 agosto phuyumun chayqa, sumaq watapaq"

"1, 2 p'unchaykuna agostopi pisillá phuyun, chaymanta 3 de agosto tunpitá phuyurimun, piensani sinchi paras kanqa febrero, marzo chaykunata. Enero chaykunata casi verano kanqa. Agostopi 1,2,3 p'unchaykuna phuyumun chayqa waliq, allin sumaq wata. Chawpi tarpuykuna regular kanqa, chay ñawpaq tarpuykuna paramanta usunqanku, chawpi makis resultanqa tiempo qhawasqayman jina".

"Chiriqa casi umayta muyurpachiwan kay wataqa"

"Chiripi qhawallanitaq, chiriqa casi umayta muyurpachiwan kay wataqa, ñawpaykamunñataq, chaymanta t'ipiykunñataq, chaymanta chiri chinkarillantaq, qhipitaman sumaq chirillantaq, chayrayku paras regular kanqa, para chiriwan rin, as nanaq chirin kay wata, qhasarinpuni".

"Khari sach'aqta miskharpallantaq t'ikan"

"Khari sach'api qhawallanitaq, tumpa ñawparpallantaq, mishkharpallantaq t'ikan, jina q'arapi tikan; thaqu kikillantaq mishkhaykullantaq, kay wasapi tiyan llank'anay chaypi machu thaqus tiyan, kikillantataq t'ikarqun mana tiemponpi jinachu. Tiemponpi imapis t'ikan chayqa, watapis waliqliataq; uk machkhitalla, k'arallapi t'ikarpan, chaysitu mala seña".

"Rumi k'aqtisqasniy mana kay wata jump'inchu"

Segundino Silva

Segundino Silva. Pampas-Campero: "Qhawasqaman jina kay wata regular kanqa.' Paritaspis tiempollanpi qallarispa kanqa. Sach'itaspis tiemponmanta kutirin, agosto killapipuni kutiriq, kunanpis kikillantataq kutirichkan. Rumi k'aqtisqasniypi mana kay wata jump'inchu, imaynachus kunan kanqa.

Fernando Garcés V. es licenciado en Ciencias de la Educación (con especialidad en Lingüística Andina y Educación Bilingüe) por la Universidad de Cuenca, Ecuador. Obtuvo una maestría en Ciencias Sociales (con mención en Lingüística Andina-Amazónica y Educación Bilingüe) en el Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco y FLACSO Ecuador. Es doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos (Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador). Docente de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba) y de la Universidad Politécnica Salesiana (Quito, Ecuador).

Ha trabajado varios años vinculado a programas de educación intercultural bilingüe en Ecuador. Es Coordinador General del Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA) de Cochabamba (2004-2008). Formó parte del equipo técnico de las organizaciones del Pacto de Unidad indígena, Originario y Campesino en el proceso de elaboración de su propuesta para la Asamblea Constituyente de Bolivia (2006-2007).

Es autor de varios trabajos sobre educación intercultural bilingüe, lengua y conocimiento quichua/quechua, derechos y territorios indígenas. Recientemente ha publicado el libro *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico Conosur Ñawpaqman* (La Paz: Plural editores, 2005).

UNIVERSIDAD ANDINA SIMON BOLIVAR
Ecuador

La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución académica internacional autónoma. Se dedica a la enseñanza superior, la investigación y la prestación de servicios, especialmente para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. La UASB es un centro académico destinado a fomentar el espíritu de integración dentro de la Comunidad Andina, y a promover las relaciones y la cooperación con otros países de América Latina y el mundo.

Los objetivos fundamentales de la institución son: coadyuvar al proceso de integración andina desde la perspectiva científica, académica y cultural; contribuir a la capacitación científica, técnica y profesional de recursos humanos en los países andinos; fomentar y difundir los valores culturales que expresen los ideales y las tradiciones nacionales y andinas de los pueblos de la subregión; y, prestar servicios a las universidades, instituciones, gobiernos, unidades productivas y comunidad andina en general, a través de la transferencia de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales.

La UASB fue creada por el Parlamento Andino en 1985. Es un organismo del Sistema Andino de Integración. Tiene su Sede Central en Sucre, Bolivia, sedes nacionales en Quito y Caracas, y oficinas en La Paz y Bogotá.

La Universidad Andina Simón Bolívar se estableció en Ecuador en 1992. Ese año suscribió con el gobierno de la república el convenio de sede en que se reconoce su estatus de organismo académico internacional. También suscribió un convenio de cooperación con el Ministerio de Educación. En 1997, mediante ley, el Congreso incorporó plenamente a la universidad al sistema de educación superior del Ecuador, lo que fue ratificado por la Constitución vigente desde 1998.

La Sede Ecuador realiza actividades con alcance nacional y proyección internacional a la Comunidad Andina, América Latina y otras regiones del mundo, en el marco de áreas y programas de Letras, Estudios Culturales, Comunicación, Derecho, Relaciones Internacionales, Integración y Comercio, Estudios Latinoamericanos, Historia, Estudios sobre Democracia, Educación, Salud y Medicinas Tradicionales, Medio Ambiente, Derechos Humanos, Gestión Pública, Dirección de Empresas, Economía y Finanzas, Estudios Interculturales, Indígenas y Afroecuatorianos.